

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



**EL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO,  
RESPUESTA A LA ESCUELA MULTICULTURAL**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**M<sup>a</sup> José Arenal Jorquera**

Bajo la dirección del doctor  
**Antonio Bautista García-Vera**

**Madrid, 2009**

ISBN: 978-84-692-6012-8



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**EL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO,  
RESPUESTA A LA ESCUELA MULTICULTURAL**

TESIS DOCTORAL

**M<sup>a</sup> JOSÉ ARENAL JORQUERA**

MADRID, 2008



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**EL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO,  
RESPUESTA A LA ESCUELA MULTICULTURAL**

INFORME DE LA TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
DOCTOR

REALIZADO POR: **M<sup>a</sup> JOSÉ ARENAL JORQUERA**

DIRIGIDO POR: **ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA**

MADRID, 2008





## **AGRADECIMIENTOS**

Convertir en realidad un proyecto, transformar experiencias, ideas y datos en conocimiento, ha sido sin duda un reto. Camino que no hubiera sido posible sin la genialidad de Don Bosco y sin el apoyo, la participación y la orientación de todas aquellas personas a quienes explico mi más sincera gratitud.

Mi agradecimiento a Antonio Bautista García-Vera, mi director, quien con su excelencia profesional y académica, y con su calidad humana, ha acompañado esta investigación combinando a la par exigencia y asesoramiento, correcciones y orientaciones.

Agradezco también a la Directora y a los profesores de Educación Primaria y Secundaria del Colegio San José, por su participación en esta investigación, por permitirme acceder a su práctica educativa, a sus pensamientos y reflexiones, gracias por compartir y disfrutar de su ejercicio docente. Del mismo modo, agradezco a los niños y adolescentes, y a la Asociación de Madres y Padres del Colegio que han intervenido generosamente en la investigación.

Así mismo quiero reconocer el interés y el estímulo constante de hermanas y amigos que han compartido los momentos de gozo, de trabajo intenso, de desánimo y de ilusión.

Quiero ofrecer este trabajo como testimonio de amor educativo a todos los niños, adolescentes y jóvenes, y, como no, a los educadores de las obras salesianas de los cinco continentes para que continúen teniendo la ilusión y valentía para educar según el Sistema Preventivo de Don Bosco y actualizarlo con su vida.

A mis padres les agradezco el amor, la educación y el apoyo que han donado a lo largo de la vida a sus hijos, especialmente a mí.

## ÍNDICE

## ÍNDICE

<b>Capítulo O: Introducción</b>	15
0.1 Problema	17
0.2 Objetivo	18
0.3 Relevancia de la Investigación	18
0.4 Estructura y Contenido	22

## PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

<b>1 Capítulo I: El Sistema Preventivo de Don Bosco.</b>	25
1.1 EL SISTEMA PREVENTIVO EN LOS INICIOS DE LA OBRA DE DON BOSCO.	27
1.1.1 Contexto Político, Socioeconómico y Educativo.	28
1.1.2 Personalidad de Don Bosco.	31
1.1.3 Don Bosco, ¿Pedagogo?	34
1.1.4 Don Bosco ante la Cuestión Social.	46
1.1.5 Armonizador de las Clases Sociales.	51
1.1.6 Los Chicos de Don Bosco.	53
1.1.7 El Sistema de Don Bosco.	54
1.2 EL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO EN LA ACTUALIDAD.	64
1.2.1 Contexto Político, Socioeconómico y Educativo.	66
1.2.2 El Sistema Salesiano a comienzos del Siglo XXI.	70
1.2.3 Presencia Salesiana en España.	80
<b>Conclusiones.</b>	84

## ÍNDICE

<b>2</b>	<b>Capítulo II: Multiculturalismo e Interculturalismo.</b>	<b>87</b>
<b>2.1</b>	<b>LA REALIDAD EN QUE VIVIMOS</b>	<b>89</b>
2.1.1	El Mundo Globalizado.	90
2.1.2	El Desplazamiento del Mundo.	93
2.1.3	Emigrar, una Elección Vital.	98
	<b>La aldea global salesiana.</b>	<b>101</b>
<b>2.2</b>	<b>LA MULTICULTURALIDAD Y LA CULTURA</b>	<b>105</b>
2.2.1	Multiculturalidad e Interculturalidad.	107
2.2.2	La Multiculturalidad en la Institución Escolar.	112
	<b>El modelo de escuela salesiana intercultural.</b>	<b>115</b>
2.2.3	El Multiculturalismo, Otra Construcción del Conocimiento.	117
2.2.4	El Multiculturalismo y la Xenofobia.	119
2.2.5	La Irrupción de lo Cultural en lo Político y el Reclamo de la Diferencia.	122
	<b>El icono de la escuela salesiana.</b>	<b>125</b>
2.2.6	La Interculturalidad y la Ciudadanía.	127
2.2.6.1	Concepto de Ciudadanía	129
2.2.6.2	La Construcción de Ciudadanía	132
2.2.6.3	La Comprensión de la Ciudadanía Intercultural	133
	<b>Construcción de la ciudadanía desde el sistema educativo de Don Bosco.</b>	<b>134</b>
<b>2.3</b>	<b>LAS MIGRACIONES EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.</b>	<b>138</b>
2.3.1	Panorama Migratorio Español en el Contexto Mundial y Europeo.	139
2.3.2	¿Quiénes son y de Dónde Vienen?: «Inmigrantes del _Norte_ y del _Sur_».	147
	<b>La encrucijada de una diversidad creciente en los ambientes salesianos.</b>	<b>153</b>

## ÍNDICE

<b>2.4</b>	<b>LA DIVERSIDAD CULTURAL</b>	<b>155</b>
2.4.1	La Dignidad de Todos.	156
2.4.2	Igualdad Versus Diversidad.	160
2.4.3	La Diversidad Cultural como pretexto y legitimación de la Exclusión Social.	163
	<b>Don Bosco, promotor de una educación inclusiva.</b>	<b>165</b>
<b>2.5</b>	<b>EL PAPEL SOCIOEDUCATIVO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR</b>	<b>167</b>
2.5.1	La Escuela, Espacio Educativo de Convivencia.	169
2.5.2	Organizar la Escuela para dar respuesta a la Diversidad.	172
2.5.3	La Socialización del Alumnado en Contextos Multiculturales.	176
2.5.4	La Integración en el Ámbito Escolar.	178
	<b>Puente entre culturas para construir una urdimbre intercultural.</b>	<b>181</b>
<b>2.6</b>	<b>LA RESPUESTA SOCIAL A LAS MIGRACIONES</b>	<b>184</b>
2.6.1	La Respuesta Institucional	187
2.6.2	Las Voces de las Dos Orillas	194
	<b>El ambiente salesiano, lugar común de las dos orillas.</b>	<b>196</b>
<b>2.7</b>	<b>LA MULTICULTURALIDAD Y EL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO.</b>	<b>199</b>
<b>3</b>	<b>Capítulo III: Principios de la práctica educativa en aulas diversas.</b>	<b>205</b>
<b>3.1</b>	<b>PLANTEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA.</b>	<b>210</b>
3.1.1	Marco Contextual de la Diversidad.	227
3.1.2	Principios que rigen la Educación para la Diversidad en la Sociedad de Acogida.	229
	<b>Los principios de la Educación para la Diversidad y el Sistema Preventivo.</b>	<b>236</b>

## ÍNDICE

3.1.3	La Diversidad Cultural como Oportunidad.	245
3.1.4	Planes de Acogida.	248
	<b>Escuela que sabe acoger.</b>	255
3.1.5	Apoyo a la Escolarización de Inmigrantes.	257
3.1.6	Planes y Programas Existentes.	264
	<b>Conclusiones.</b>	267
3.2	<b>TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.</b>	275
3.2.1	La Diversidad en la LOGSE.	277
3.2.1.1	El Departamento de Orientación.	279
3.2.1.2	La Atención a la Diversidad desde la Acción Orientadora.	282
3.2.2	La Diversidad en la LOE.	287
3.2.3	El CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación).	292
3.3	<b>METAS SOCIALES DE CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD.</b>	295
3.3.1	La Diversidad Cultural, un Derecho.	297
3.3.1.1	Objetivos de la Educación Intercultural.	305
3.3.1.2	Necesidades básicas de aprendizaje para vivir juntos.	309
3.3.2	La Diversidad Cultural, Patrimonio Común Europeo.	314
	<b>Metas sociales interculturales en la escuela salesiana.</b>	319
3.4	<b>HACIA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL.</b>	323
3.4.1	Un Medio Escolar Intercultural basado en el Paradigma Holístico Multifactorial.	324
	<b>Medio Escolar Intercultural Salesiano.</b>	337

## ÍNDICE

3.4.2	Principios para convivir armoniosamente en sociedades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes.	351
	<b>Principios de la práctica educativa en la escuela salesiana.</b>	358
	<b>Conclusiones.</b>	362

## SEGUNDA PARTE

### TRABAJO DE CAMPO

4	<b>Capítulo IV: Planteamiento de la investigación.</b>	365
4.1	IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.	371
4.2	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	375
4.3	IDENTIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE PARTIDA.	378
4.4	METODOLOGÍA.	380
4.4.1	Diseño de la investigación.	381
4.4.2	Población.	386
4.4.3	Herramientas de obtención de información.	387
4.4.4	Análisis y elaboración de datos.	387
5	<b>Capítulo V: Contexto de la investigación.</b>	389
5.1	EL CONTEXTO SOCIAL.	392
5.1.1	Tipo de población.	392
5.1.2	Sectores de trabajo, nivel de empleo y paro laboral. Estructura productiva. Evolución del empleo. Población activa.	396
5.1.3	Dotación infraestructural. Vivienda. Servicios básicos. Medio ambiente.	399
5.1.4	Problemas específicos. Debilidades del distrito.	402

## ÍNDICE

<b>5.2 EL CONTEXTO DEL CENTRO.</b>	404
5.2.1 Señas de Identidad del Centro.	404
5.2.1.1 Titularidad. Configuración del Centro: etapas. Programas educativos: compensatoria, diversificación.	404
5.2.1.2 Historia del centro. Cambios habidos como consecuencia del cambio social del entorno del centro.	405
5.2.1.3 Misión, Visión y Valores.	406
5.2.1.4 Planes de acción: Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, otros planes o iniciativas de particular interés.	407
5.2.1.5 Otros Proyectos: Proyecto socioeducativo Trampolín. Proyecto de Tiempo Libre.	408
5.2.2 ALUMNOS.	408
5.2.3 EQUIPO DOCENTE.	413
5.2.4 FAMILIAS.	417
5.2.5 RELACIONES CON EL ENTORNO.	421
<b>6 Capítulo VI: Informe etnográfico.</b>	423
<b>6.1 INTRODUCCIÓN.</b>	425
<b>6.2 OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA CLASE DE 6º B DE EDUCACIÓN PRIMARIA.</b>	427
6.2.1 Conocimiento del Medio en 6º B de Educación Primaria.	427
6.2.2 Matemáticas en 6º B de Educación Primaria.	437
6.2.3 Música y Dramatización en 6º B de Educación Primaria.	450
6.2.4 Lengua en 6º B de Educación Primaria.	460
6.2.5 Educación Física en 6º B de Educación Primaria.	471
<b>6.3 OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA CLASE DE 2º COMPENSATORIA, DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.</b>	476
6.3.1 Ciencias Sociales en 2º ESO – Compensatoria.	485
6.3.2 Lengua en 2º ESO – Compensatoria.	504
6.3.3 Matemáticas en 2º ESO – Compensatoria.	530



## ÍNDICE

<b>Observación y análisis de momentos especiales en la vida del colegio.</b>	544
<b>Categorías emergentes en la práctica educativa de ambas aulas.</b>	549
<b>6.4 APORTACIONES DEL A.M.P.A.</b>	551
<b>6.5 LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN LAS AULAS.</b>	561
6.5.1 Aprender a conocer.	561
6.5.2 Aprender a hacer.	577
6.5.3 Aprender a vivir juntos.	584
6.5.4 Aprender a ser.	595
<b>EPÍLOGO DE LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN LAS AULAS SALESIANAS.</b>	598
<b>Categorías emergentes.</b>	600
<b>6.6 LOS PILARES QUE GARANTIZAN LA INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS SALESIANAS.</b>	602
6.6.1 Principio de cohesión social.	602
6.6.2 Principio de igualdad de oportunidades.	607
6.6.3 Principio de corresponsabilidad.	609
6.6.4 Principio de normalización.	610
6.6.5 Principio de interculturalidad.	612
6.6.6 Principio de coordinación.	614
<b>Categorías emergentes.</b>	617
<b>6.7 CONCLUSIONES Y RETOS FUTUROS.</b>	620
6.7.1 Conclusiones.	620

## ÍNDICE

<b>Conclusiones sobre los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco en las aulas salesianas.</b>	622
<b>Conclusiones sobre los Principios de Educación Intercultural en las aulas salesianas.</b>	627
<b>Conclusiones sobre los Principios de la Educación del siglo XXI en las aulas salesianas.</b>	631
<b>Conclusiones sobre los Principios que garantizan la Intercultural en las aulas salesianas.</b>	633
<b>Conclusiones sobre las categorías emergentes en las aulas salesianas.</b>	637
 6.7.2 Retos futuros.	639
<b>Retos que se plantea a la Escuela Salesiana en un contexto multicultural.</b>	639
 <b>BIBLIOGRAFÍA</b>	641
 <b>ANEXOS</b>	659

## ÍNDICE DE TABLAS

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1	Crecimiento demográfico total y migración neta, en EU-25, por cada 1.000 habitantes, 1992-2003.	145
Tabla 2.2	Número de solicitudes de asilo, en miles, en la UE-25, 1990-2005.	146
Tabla 2.3	Comunidades Autónomas con destinatarios procedentes de países en vías de desarrollo. Año 2005.	149
Tabla 2.4	Comunidades Autónomas con destinatarios procedentes de países desarrollados. Año 2005.	150
Tabla 2.5	Planes de actuación de las Comunidades Autónomas.	191
Tabla 3.1	Convergencia de los pilares de la educación del siglo XXI y los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco.	225
Tabla 3.2	Convergencia de los principios que garantizan la educación intercultural y los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco.	243
Tabla 4.1	Referentes de observación para detectar los principios del Sistema Preventivo Salesiano.	378
Tabla 4.2	Hábitos y actitudes que se viven en la escuela salesiana.	379
Tabla 4.3	Cronograma del proceso de investigación.	385
Tabla 4.4	Estudio etnográfico del Colegio San José.	386
Tabla 5.1	Anuario Estadístico 2007. Información de los Distritos.	391
Tabla 5.2	Anuario Estadístico 2007. Información de los Distritos.	392
Tabla 5.3	Anuario Estadístico 2007. Información de los Distritos.	395
Tabla 5.4	Números de alumnos en Educación Infantil por curso y origen.	409
Tabla 5.5	Números de alumnos en Educación Primaria por curso y origen.	409
Tabla 5.6	Números de alumnos en Educación Secundaria Obligatoria por curso y origen.	410
Tabla 5.7	País de origen de los alumnos del centro por etapas.	411
Tabla 5.8	Número de alumnos repetidores por curso y etapa.	412
Tabla 5.9	Profesores y Profesoras por Etapa.	413
Tabla 5.10	Profesores y Profesoras por Franja de Edad.	413
Tabla 5.11	Profesores y Profesoras por Antigüedad en el Centro.	414
Tabla 5.12	Titulaciones del Profesorado del Centro.	415
Tabla 5.13	Grado de Satisfacción del Profesorado del Centro.	416

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 5.14	Becas de Libros de Texto y Material Didáctico, Dirección General de Centros Docentes, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. Curso 2007/2008.	418
Tabla 5.15	Número de personas que conviven en la vivienda familiar.	419
Tabla 5.16	Tipo de familia.	419
Tabla 5.17	Número de hijos en cada unidad familiar.	420
Tabla 5.18	Desestructuración familiar.	421
Tabla 6.1	Tabla de alumnado según origen y etapa.	425
Tabla 6.2	Alumnos del Programa de Compensatoria de 2º de E.S.O. Curso 2007/2008.	481
Tabla 6.3	Actividades en los ámbitos de la vida de los alumnos de 6º de Educación Primaria.	597

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1	Extranjeros procedentes de países en vías de desarrollo.	149
Gráfico 2.2	Extranjeros procedentes de países desarrollados.	151
Gráfico 2.3	Extranjeros en España, año 2005.	152

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 3.1	Un medio escolar intercultural basado en el paradigma holístico multifactorial (Adaptado por Teresa Aguado Odina de Banks y Lynch, 1986).	325
Cuadro 3.2	Líneas de trabajo en los centros escolares. Educación Intercultural: tres posibles líneas de trabajo (MEC, 1996: 57).	327
Cuadro 3.3	Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta terminológica y conceptual.	353

## **Introducción.**

## INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo responde a la vivencia en mi carrera profesional de un tema de constante actualidad, que no por complejo deja de ser apasionante. Me refiero a la respuesta que desde la escuela se da a la realidad multicultural en que vivimos con el objetivo de construir la interculturalidad. En este sentido, en la presente tesis he tratado de cumplir las exigencias metodológicas para que sus resultados representen una contribución, seguramente limitada y discutible, al desarrollo de la interculturalidad en centros educativos, en general, y en los salesianos, en particular.

Por esta razón, he enfocado la atención en un tema, la respuesta de la escuela según el Sistema Preventivo de Don Bosco ante la diversidad del alumnado, en el que confluyen la normativa legal y la realidad social, el pensamiento y la praxis, la reflexión y la acción. Y precisamente en un momento en que la praxis toma un cariz cada vez de mayor relevancia en la misión de la institución escolar en la sociedad del siglo XXI.

### 1. PROBLEMA

El pluralismo de nuestra sociedad y las múltiples concepciones de la persona, de la vida y del mundo generan una evidente diversidad de propuestas educativas. Todas ellas dentro del marco de libertades que reconoce nuestra Constitución.

En el marco legislativo europeo en educación, las propuestas formativas se reflejan en proyectos que plantean enfoques, metodología y líneas de acción para dar respuesta al universo que constituye la etapa educativa obligatoria. El planteamiento de un Proyecto Educativo supone proporcionar a los alumnos una formación plena que les permita conformar su identidad, potenciar un determinado tipo de enseñanza, cultivar especialmente ciertas capacidades, adquirir conocimientos, principios y destrezas, así como desarrollar valores, normas y actitudes. Todo ello en los tres ámbitos: personal, en relación con los demás y ante el conocimiento.

La cuestión que se nos plantea en la escuela, de forma general, es cómo hacer para que el Proyecto Educativo responda a la diversidad cultural en que hoy está inserta, y,

## INTRODUCCIÓN

particularmente, si el Sistema Preventivo de Don Bosco contempla los principios de la educación para una sociedad intercultural.

### 2. OBJETIVO

El objetivo de este estudio es, por lo tanto, estudiar si el Sistema Preventivo de Don Bosco, que se lleva en todos los centros salesianos de los cinco continentes, da respuesta a la escuela multicultural actual. Y esto se produce como consecuencia de que las escuelas salesianas hacen realidad un medio escolar intercultural basado en el paradigma holístico, que se adapta al contexto de cada momento histórico en tiempo y espacio.

El punto de partida del mencionado sistema educativo surge en la realidad social de Turín en la primera mitad del siglo XIX cuando, como consecuencia de la Revolución Industrial, se producen las migraciones internas del campo a la ciudad de miles de muchachos para trabajar. En el camino dejan casa y familia; y la carencia de educación y de sustento se hace patente en las calles de la naciente ciudad industrial.

Nos planteamos como finalidad contrastar el sistema educativo de Don Bosco en una escuela salesiana situada en Madrid, donde actualmente se imparten las tres etapas que componen la educación obligatoria: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Escuela que se encuentra inserta en un barrio con presencia significativa de inmigrantes, especialmente latinoamericana.

### 3. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Europa ha sido a lo largo de su historia el continente de la diversidad. La diversidad es un hecho de la vida europea, entre países, regiones y ciudades y entre sus poblaciones. La globalización sigue alimentando esta diversidad y cultiva la aparentemente contradictoria emergencia de una cultura global y la afirmación de culturas territoriales y de grupos. Los complejos medios de comunicación y de transporte aumentan las posibilidades de intercambios humanos, afectando a un número creciente de personas. Los países y las poblaciones de Europa valoran su propia identidad, su patrimonio histórico, sus valores, sus



## INTRODUCCIÓN

tradiciones, sus idiomas y sus formas de vida, productos acumulados de siglos de intercambios humanos y culturales. Europa valora su diversidad.

El pluralismo cultural necesita estar firmemente asentado sobre el respeto a las diferencias, lo que supone igualdad, tolerancia y no discriminación. La afirmación de identidades culturales, valores compartidos y una historia común fomenta el sentido de pertenencia a una comunidad, ya sea una comunidad mayoritaria o minoritaria, una región, una nación, un estado o un continente. La aceptación de la diversidad y la interacción entre las culturas promueven las relaciones armoniosas entre las personas, enriquece sus vidas y les facilita creatividad para hacer frente a los nuevos retos. No es la negación de las diferencias, sino, más bien, su reconocimiento, lo que mantiene unida a una comunidad. Si no se respetan las diferencias, las comunidades pueden encerrarse en sí mismas, lo que finalmente lleva a su desintegración, decadencia o desaparición. Puede también llevar a una pérdida de identidad y a provocar la agresión a otros.

La migración compone una parte integral de la historia de Europa y da una importante dimensión de su realidad actual. No existe un solo país europeo que no se haya visto afectado por los movimientos migratorios. Los ciudadanos europeos han emigrado y continúan haciéndolo, desde Europa y dentro de ella, mientras emigrantes y refugiados de otras partes del mundo llegan para empezar nuevas vidas en Europa.

Esta realidad configura a Europa como una sociedad multicultural, multiétnica y plurinacional. Ello exige, por parte de todos, nuevos planteamientos políticos, económicos, sociales y culturales.

La historia de Europa muestra dos caras en lo que se refiere al respeto a las diferencias. La igualdad y la no discriminación están consagradas en leyes nacionales e internacionales que se ven confirmadas en la vida diaria. La intolerancia, por el contrario, ha llevado y sigue llevando a conculcar estas leyes y a la opresión de aquellos que son considerados diferentes. La cooperación y la integración europeas se han visto interrumpidas por guerras entre los estados y dentro de ellos, y por violentos conflictos entre grupos de personas. Si hay algo que esté demostrado en la historia de Europa es que la paz, la estabilidad y las relaciones armoniosas entre las comunidades no pueden darse por supuestas,

## INTRODUCCIÓN

sino que requieren el permanente compromiso de conseguirlas por parte de los gobiernos, las instituciones y los ciudadanos europeos.

En ese permanente compromiso, la institución escolar favorece los vínculos entre personas y familias, desarrolla las relaciones interpersonales y potencia la convivencia en la diversidad.

Reflejo de la potencialidad que tiene la escuela como plataforma social para construir la interculturalidad en su seno y en el contexto en el que está enclavada, son los programas y servicios de atención a la diversidad que han nacido en España en los últimos años. En la Comunidad de Madrid, según las Resoluciones de 21 de julio de 2006 y de 4 de septiembre de 2000 de la Viceconsejería de Educación, existen los siguientes:

\* En Educación Primaria:

- A. Apoyo en grupos ordinarios.
- B. Grupos de apoyo.
- C. Aulas de Enlace.
- D. Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (S.A.I.).
- E. Servicio de Traductores e Intérpretes (S.E.T.I.).

\* En Educación Secundaria Obligatoria:

- A. Apoyo en grupos ordinarios.
- B. Grupos de apoyo.
- C. Grupos específicos de compensación educativa.
- D. Grupos específicos singulares.
- E. Aulas de compensación educativa.
- F. Aulas de enlace.
- G. Aulas de Compensación Educativa (ACE).
- H. Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI).
- I. Servicio de Traductores e Intérpretes (S.E.T.I.).

En una sociedad global, la diversidad no es un obstáculo, sino, más bien, un requisito para el desarrollo personal y social. La opresión o la negligencia hacia las diferencias niegan la identidad de las comunidades y puede minar el tejido político y social de los países. La cohesión social y el compromiso de participar en la vida de la sociedad se refuerzan cuando se reconocen y valoran las diferencias. Las personas se identifican a sí mismas como

## INTRODUCCIÓN

pertenecientes a más de una comunidad. Sus identidades son variables y cambian según lo que las circunstancias requieren. Las políticas gubernamentales pueden contribuir a un medio que valora la diversidad y, por consiguiente, promueve la cohesión. Una parte integral de esas políticas es el enfrentamiento con las consecuencias negativas de la globalización, tales como la desigual distribución de los bienes económicos, sociales y culturales dentro de las comunidades y entre ellas, y la marginación y la exclusión social de ciertos grupos dentro de la sociedad.

Por ende, las políticas educativas que se aplican a alumnos procedentes de otros sistemas educativos responden al principio de igualdad con respecto a los nacionales. La *LEY ORGÁNICA 2/2006*, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN, ya desde el preámbulo afirma que *“resulta necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera... Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones...”*. En el Capítulo I, tanto en los principios –Artículo 1- como en los fines –Artículo 2-, reitera el principio de igualdad de oportunidades.

En cuanto a la legislación educativa en la Comunidad de Madrid, la última *RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2006*, de la Viceconsejería de Educación, dicta instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

En 2005, durante los días 11 y 12 de junio, se produjo la Declaración de Madrid en favor de la diversidad cultural –cumbre mundial-, en que participaron los ministros de Cultura y firmaron la *Declaración de Madrid en favor de la diversidad cultural*. Así mismo, la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, dentro del marco de la Atención a la Diversidad, en el año 2005 sacó la Guía de Recursos Educativos, en la que la Directora General de Promoción Educativa, Dña. M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez, planteó como *“objetivo prioritario de la Consejería de Educación conseguir la mejora continua de la calidad educativa para todos los alumnos, incorporando, la equidad a la calidad del sistema. Por ello, es consciente de que este sistema*

## INTRODUCCIÓN

*debe, por un lado, tener en cuenta la diversidad del alumnado y, por otro, la necesidad de recursos y medidas educativas específicas que muchos de estos alumnos precisan...”*

### 4. ESTRUCTURA Y CONTENIDO

El presente trabajo se estructura en dos partes. La primera es de fundamentación, proporciona el marco teórico que da consistencia al tema de análisis y que ha permitido abordar el estudio etnográfico, que constituye la segunda parte.

La primera parte está desarrollada en tres capítulos. En el primero, planteamos la actualidad del Sistema Preventivo de Don Bosco. El segundo capítulo aborda la diversidad cultural existente y el papel socioeducativo de la institución escolar, como respuesta social a las migraciones. Y el tercero, desarrolla los principios de la práctica educativa en aulas culturalmente diversas.

La segunda parte de este trabajo se contempla en los capítulos cuarto, quinto y sexto. El cuarto, expone el planteamiento de la investigación, el quinto desarrolla el contexto de la investigación y el sexto corresponde al informe etnográfico.

Este último capítulo lo hemos estructurado en cinco núcleos. Los tres primeros versan sobre la observación de la clase de 6º de Educación Primaria, la observación de la clase de 2º E.S.O. del Programa de Compensatoria y las observaciones del AMPA. Los dos últimos, recogen la presencia en las aulas salesianas de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, del informe de Delors, y de los pilares que garantizan la interculturalidad.

Se ha optado por una metodología de investigación eminentemente cualitativa, que se ha llevado a cabo a través de un trabajo de gabinete, mediante el análisis documental, y el estudio de un caso a través de la observación no participante en las grabaciones, entrevista individual y grupal a educadores, y solamente grupal a madres/padres. Son estrategias y herramientas de recogida y elaboración de datos que son complementarios y confluyentes para alcanzar los fines propuestos.

## INTRODUCCIÓN

La investigación la realizamos sobre los agentes de la comunidad educativa del centro: el alumnado, el profesorado y las familias. El estudio sobre el alumnado consistió en observar las características del alumno en sus distintos espacios: la clase, el patio y el colegio como comunidad. El propósito de tal observación fue probar de modo profundo y analizar con intensidad las interacciones que se llevan a cabo durante todo el proceso educativo entre alumnos, profesores y familias, de modo que hemos podido comprobar la relación existente con los principios del sistema preventivo salesiano y con los principios que garantizan la educación intercultural.

En el último capítulo, elaboramos una serie de conclusiones que dan respuesta a los propósitos iniciales, así como unos retos para aportar ideas que sintonicen con el Sistema Preventivo de Don Bosco al entorno multicultural de las escuelas salesianas de hoy. Y principalmente que orienten hacia acciones que repercutan en la práctica diaria de las escuelas salesianas de España.

Como punto final, se presenta la bibliografía que recoge referencias tanto de los temas que han conformado el estudio como las correspondientes a la metodología seguida.

Por último, como sección complementaria, se incluyen los Anexos a cada uno de los capítulos de la tesis.

## INTRODUCCIÓN

# **Capítulo I:**

## **El Sistema Preventivo de Don Bosco.**





## 1.1 EL SISTEMA PREVENTIVO EN LOS INICIOS DE LA OBRA DE DON BOSCO.

Este capítulo quiere ser una profunda aproximación a la génesis del Sistema Educativo de Don Bosco con el propósito de descubrir los principios que fundamentan la escuela salesiana, y entender el planteamiento de una educación integral desde un enfoque humanista de la persona y de la vida.

El estilo educativo de Don Bosco y su sistema han dado una característica propia a las escuelas salesianas que, en su expansión por el mundo, han aportado una identidad específica, según sus intuiciones pedagógicas.

Desde el convencimiento de su valor y originalidad, desde la actualidad de su propuesta, este capítulo propone establecer el puente entre el ayer y el hoy; es decir, entre la respuesta educativa del ambiente sociocultural de Turín del siglo XIX, y del ambiente sociocultural de Madrid de principios del siglo XXI. Turín acogió a muchos adolescentes y jóvenes que provenían de la migración interna de la Italia del ochocientos. Madrid se encuentra inmerso y es centro de las migraciones internacionales a principios del tercer milenio.

Don Bosco vivió y trabajó en un tiempo de notable expansión demográfica y económica, motivado no sólo por causas históricas o políticas, sino principalmente por causas económicas. Siendo posteriormente sensible a las migraciones exteriores. Por otra parte, la actividad educativa de Don Bosco se sitúa en un clima de explosión pedagógica y escolar, en Italia y en Europa.

Don Bosco hace de su respuesta educativa, un paradigma de nuevo ambiente: **una casa que acoge, una escuela que encamina hacia la vida y un patio donde se comparte la amistad y la alegría**. Relaciones marcadas por la confianza y el espíritu de familia, la alegría y la fiesta acompañadas por la laboriosidad y el cumplimiento del deber, las expresiones libres y múltiples del protagonismo juvenil, así como la presencia amiga de educadores que saben hacer propuestas que responden a los intereses de los jóvenes y al mismo tiempo sugieren opciones de valores. Por otra parte, Don Bosco no vacila en tomar decisiones por

dolorosas que fueran con respecto a sus chicos y colaboradores que de algún modo rechazaran abiertamente o comprometieran el clima educativo.

El desgranar de los principios que mueven la obra de Don Bosco será el soporte que nos ayudará a descubrir el medio educativo intercultural que es la obra salesiana. Y, en ello mismo, nos sorprenderá con una admirable actualidad.

### 1.1.1 CONTEXTO POLÍTICO, SOCIOECONÓMICO Y EDUCATIVO

La vida de Don Bosco se sitúa entre el 16 de agosto de 1815 y el 31 de enero de 1888, en el período de *Risorgimento*, un período de la historia de su región –el Piamonte- y de su país –Italia-, pródiga en acontecimientos decisivos y en radicales transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales y religiosas.

En el período de 1815 a 1848, el Piamonte e Italia viven el clima de la Restauración, caracterizada por un despotismo ilustrado y paternalista. En la oposición florecen movimientos con la difusión progresiva de las ideas liberales y democráticas; mientras tanto, estallan frecuentes y trágicos movimientos revolucionarios, anticipo de lo que sería el fenómeno europeo de 1848: sublevaciones en las principales capitales europeas y de los pequeños estados italianos. En el Piamonte, se produce la transición al régimen constitucional, primera guerra de la independencia (1848-9) y, sobre todo, una nueva situación jurídica que trae la libertad de prensa y de propaganda religiosa, la competición con las fuerzas laicas y anticlericales, la subordinación a poderes políticos emanados de complicados juegos electorales y parlamentarios, frecuentemente con conflictos de conciencia entre la adhesión al pasado, al presente y la apertura al porvenir. El decenio de 1852 a 1861 es dominado en el Piamonte por la figura del Presidente del Consejo de Ministros, D. Camilo Benso de Cavour, que gobierna apoyado por una mayoría resultante de la coalición entre el centro-derecha –liberales moderados de Cavour- y el centro-izquierda –el ala derecha de los democráticos dirigidos por Urbano Ratazzi- con la caída progresiva de las tendencias moderadas.

Mientras tanto, la segunda guerra de la independencia (1859), la expedición de los Mil y las sucesivas anexiones (1860) habían llevado a la unificación, alrededor de la dinastía

saboyana, de la mayor parte de Italia, casi completa ya con la tercera guerra de la independencia de 1886 y la dramática toma de Roma de 1870.

Desde el punto de vista socioeconómico, el país en el que ha vivido y actuado Don Bosco es esencialmente de estructura agrícola, con indicios de preindustrialización antes de 1870 y de industrialización propiamente dicha después de esta fecha. Es una economía patriarcal y artesana.

El despertar de los hechos y de las doctrinas económicas a partir de 1850, tiene uno de los centros de interés precisamente en el Piamonte y, en particular, en Turín. La segunda mitad del siglo XIX es para Turín un tiempo de notable expansión demográfica y económica. La población de la ciudad se hace cinco veces mayor, pasando de 65.000 habitantes en 1808 a 320.000 en 1891, con un ritmo particularmente rápido en los treinta años que van de 1835 a 1864 –pasando de 117.000 a 218.000 habitantes. En el período más álgido de los comienzos de la obra de Don Bosco, la ciudad se vio aumentada en 80.000 habitantes de los cuales 25.000 sólo entre los años 1858 y 1862.

Tal expansión no se explica solamente por causas histórico-políticas, sino también y quizás principalmente por causas económicas: carestía en el campo y desarrollo de las fábricas de la ciudad –tejidos, astilleros, molinos, fábricas de armas, conservas alimenticias, reparaciones, manufacturas, tabaco-, mejora de las comunicaciones, medidas legislativas, iniciativas gubernamentales -sobre todo bajo el impulso de Cavour- y de la administración ciudadana.

Así se explica el fenómeno de la inmigración interna -desde la montaña y el campo-, que afectó explícitamente al trabajo de Don Bosco. Y más tarde fue también sensible al hecho de las migraciones exteriores, necesarias para el desarrollo demográfico, sin compensación suficiente en un adecuado crecimiento cultural, técnico y económico.

El siglo XIX presenta ricos aspectos que interfieren en la típica actividad educativa de Don Bosco. Su actividad se sitúa en un clima de auténtica explosión pedagógica y escolar, en el ámbito europeo, italiano y regional. Pertenece a esta época el florecimiento del movimiento romántico, de la escuela realista –por ejemplo, Herbart-, de la dirección espiritualista y de la escuela católica.

No es fácil, a este respecto, determinar con exactitud conexiones y dependencias. Pero una cosa es cierta, que Don Bosco no permaneció ajeno a ideas y realizaciones.

Una primera ruptura con el pasado la constituye la ley Boncompagni, del 4 de octubre de 1848, que tiende a codificar un monopolio escolar estatal que invierte la situación precedente, centrando toda la instrucción en las manos del Ministerio de Educación.

Una reordenación general de la educación es promulgada por la ley Casati, del 13 de noviembre de 1859. Pero el mayor respiro de libertad vendrá sofocado año tras año por las autoridades. También Don Bosco tuvo que experimentar las consecuencias de una administración frecuentemente formalista, incapaz de comprender la magnitud de su entusiasmo por una cultura popular ampliamente difundida e indiferente, de hecho, al problema de aquella instrucción, no clásica, pero adecuada a las necesidades presentes y futuras, que debía preparar a los trabajadores cualificados de la artesanía y de la industria.

En la primera mitad del 1800 imperaba en las escuelas la disciplina de ~~la~~ *“la letra con sangre entra”*. Basta leer las autobiografías de Alfieri y Máximo D’Azeglio, algunos escritos de Banzoni y Giusti, algunas alusiones y afirmaciones de Parini y otros testimonios contemporáneos. Tanto en las escuelas públicas como privadas, pedantería y severidad se daban la mano<sup>1</sup>.

Éste es el tiempo en el que Don Bosco trabajó activamente: con una finalidad precisa ligada con su vocación educativa, con una bien definida valoración y toma de posición, mediante un complejo de obras orgánicas –en armonía y consonancia, con disposición para perdurar en el tiempo- impregnadas de un estilo característico, el mismo que anima su típico interés juvenil, la formación educativa de la generación en desarrollo.

---

<sup>1</sup> FIERRO TORRES, Rodolfo (1953). El sistema educativo de Don Bosco en la pedagogía general y especial. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto “San José de Calasanz”. C. Bermejo, Impresor. SEI, Madrid. Pág. 109.

### 1.1.2 PERSONALIDAD DE DON BOSCO

Don Bosco es un hombre **realista**, rasgo que le hace adherirse a las nuevas situaciones y exigencias con audacia moderada. Va al encuentro de los tiempos nuevos con total seguridad, aceptando todo lo que hay de inevitable y aprovechable, con el deseo de servirse de ello como instrumento para realizar el mayor bien.

El realismo es la condición esencial para hacer triunfar los ideales más elevados; y el espíritu de novedad puede constituir la mejor metodología para la realización de lo que es perennemente válido. Don Bosco es partidario convencido de este realismo y de este tipo de renovación.

Declara querer mantenerse **al margen de la política**. Su única política está encaminada al bien de los jóvenes y al bienestar material que considera necesariamente unido a él. Es su criterio fundamental para juzgar los hechos y las ideas, y obrar en consecuencia.

*—Señor marqués —declara a Robero d’Azeglio— mi propósito de mantenerme apartado de cuanto se refiere a la política, es firme. Ni a favor ni en contra... Hacer el poco bien que pueda a los jovencitos abandonados, empleando todas mis fuerzas para que, en lo religioso, sean buenos cristianos y honrados ciudadanos en lo social<sup>2</sup>.*

Dulzura y **firmeza**, idealismo y realismo, cálculo humano y confianza en Dios, espera paciente e impulso hacia adelante, diplomacia y franqueza van juntas siempre en amistoso equilibrio dinámico en Don Bosco. Se distingue además por una típica nota de moderación que es, en sentido propio, **prudencia**.

Es muy notable en Don Bosco la coexistencia armónica de la **grandiosidad** en las ideas y en los proyectos de actuación, y su espíritu **concreto** en las realizaciones. A este respecto se podrían reunir testimonios directos de respuestas a acontecimientos queridos y realizados.

---

<sup>2</sup> BOSCO, G. (1946). *Memorie dell’Oratorio di S. Francesco di Sales*. LDC, Turín. Pág. 218.

*“... la empresa es ardua y gigantesca, pero si se pueden conseguir colaboradores y hacer propaganda como se merece, por mi parte colaboraré totis viribus”<sup>3</sup>. “Como verá en la nota que le incluyo, la obra es gigantesca, pero es de todo punto necesaria, por lo que estoy decidido a comenzar”<sup>4</sup>. “Tenemos actualmente 50 peticiones para abrir nuevas casas en diversas partes del mundo, incluida Australia. Son todas empresas gigantescas para las que toda fuerza humana es poca”<sup>5</sup>. “Muchísimo que hacer. Seis mil muchachos están a nuestras órdenes...”<sup>6</sup>. “Cuántas cosas, cuántos negocios hechos o a punto de hacerse. Parecen fábulas. Ya hablaremos”<sup>7</sup>. “Con mucha dificultad puedo expresar la profunda emoción que la carta y las suscripciones de los generosos cassineses han producido en mi ánimo. Yo que he consagrado mi vida entera al bien de la juventud, persuadido que de su buena educación depende el bienestar de la nación, yo que me siento en cierto modo arrastrado allí donde quiera pueda hacerse algo de bien a esta porción elegida de la sociedad civil, ciertamente no tenía necesidad de tan generoso estímulo...”<sup>8</sup>.*

Y no solamente ideales, sino también el trabajo cotidiano para conseguir medios e instrumentos para las realizaciones. Es éste quizá el aspecto más imponente y angustioso de su vida, hecha de necesidad sin límites, de un mendigar tenaz, sostenido por una inventiva que no se detiene ante las más diversas iniciativas. Pide préstamos, organiza loterías, inventa colectas de todo tipo, organiza conciertos de beneficencia<sup>9</sup>. Y además, posee un arte habilísimo de cultivo de bienhechores, que brota de un intenso amor a sus muchachos y a sus mismos bienhechores. Y es un amor que se tiñe en algunas ocasiones de afecto también humano, de reconocimiento sincero, de amistad, a la que no faltan las confidencias, la familiaridad, la delicadeza de intercambios de regalos simbólicos, de invitaciones hechas o

---

<sup>3</sup> Cfr. Bosco, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. Carta a Don Dalmazzo en marzo de 1869. E 2, 15.

<sup>4</sup> Cfr. Bosco, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. Carta a Don Dalmazzo el 10 de diciembre de 1870. E 2, 135.

<sup>5</sup> Cfr. Bosco, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. Carta a la Condesa Ugucconi de Florencia el 2 de diciembre de 1871. E 2, 189.

<sup>6</sup> Cfr. Bosco, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. Carta a la Condesa Ugucconi de Florencia el 28 de marzo de 1872. E 2, 203.

<sup>7</sup> Cfr. Bosco, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. Carta a Don Rúa y a Don Lazzerio el 25 de abril de 1876. E 3, 50.

<sup>8</sup> Cfr. Bosco, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. Carta del 6 de septiembre de 1866 al doctor Peverotti di Cassine (Alessandria). E 3, 93.

<sup>9</sup> Cfr. Bosco, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. 1, 49-51, 91, 143-150, 217-222, 226-228, 346-349, 382-383, 449; E 2, 94-95, 99-100, 258-263.

aceptadas, de saludos y recuerdos personales en cartas a terceros, de felicitaciones puntuales y sinceras<sup>10</sup>.

Don Bosco trabaja hasta el **sacrificio**, su dedicación crece cuando más se debilita. Desde los primeros años, por causa de sus jóvenes y el mucho trabajo, Don Bosco se ve obligado a pasar algunos meses de verano y del otoño con su familia para reponer su organismo ya gastado. Y estamos todavía en 1845 y 1846.

Confesiones de cansancio, de molestias de salud, de sufrimientos físicos y morales se hallan a cada paso en sus cartas, que parece anticipar en años su larga agonía. *—Estoy tan sobrecargado de trabajo que no puedo más—*, escribe a su amigo De Gaudenzi en 1853<sup>11</sup>. Y a la condesa Callori el 24 de julio de 1865, después de una serie de duelos: *—En este momento se puede imaginar cuántos gastos, cuántas molestias, cuántas cargas cayeron sobre las espaldas de Don Bosco. Pero no piense que esté abatido; cansado nada más—*<sup>12</sup>.

La pedagogía de Don Bosco se identifica con toda su acción, y ella con su personalidad; Don Bosco entero se resume en su corazón. Es una pedagogía sensible, palpable, comunicada. Se mueve en todas direcciones pero, sobre todo, por los jóvenes para los cuales asume el tono de paternidad educativa. Sus jóvenes son su familia y su casa, y por tanto la única familia patriarcal. Esto se deduce de miles de expresiones que salpican su correspondencia, con frecuencia desbordante de presencia continuada. Es un amor repartido por igual entre los jóvenes y los educadores<sup>13</sup>. Existen referencias frecuentes y cariñosas también para ellos. Antes de ser normal teoría y de alguna manera sistema, la pedagogía de Don Bosco es vida vivida, ejemplaridad, transparencia personal.

---

<sup>10</sup> Cfr. Bosco, Juan (1932) Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco. E 3, 166; E 1, 63, 443, 461, 476, 588-9; E 4, 99-102, 121, 138-9, 142-3, 153, 188, 192-4, 201, 225, 238, 269, 276, 306, 326; E 1, 69-70; E 2, 157, 197, 246, 513-4, 523; E 3, 43-4, 47-8, 66-7, 74-5, 212-3, 223-4, 273, 288-9, 454, 482-3, 538; E 4, 2, 99-100, 118, 219, 242, 3, 269, 272-4, 278, 298, 315, 328, 345.

<sup>11</sup> Carta del 6 de marzo de 1853. E 1, 73.

<sup>12</sup> BOSCO, Juan (1932) Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco. 1, 355-356.

<sup>13</sup> BOSCO, Juan (1932) Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco. 4, 240, 323. E 3, 19.

### 1.1.3 DON BOSCO, ¿PEDAGOGO?

*—Don Bosco no es un teórico de la pedagogía, que intente hacer investigaciones sobre la filosofía de la educación, o exponer sistemáticamente sus experiencias educativas: es ante todo un excelente educador, que en algún rato libre de su grandiosa obra educativa —en la que se pone de manifiesto su gran sabiduría y genialidad de artista de la educación—, transmite con claridad y simplicidad admirables, observaciones y normas luminosas para quien quiere seguir sus pasos” (Modugno, p. 5).*

Una referencia relevante a la personalidad de Don Bosco educador, a la originalidad de su acción educativa y a la sistematicidad de su experiencia global, puede descubrirse en el primer volumen de los *Annali della Società Salesiana*<sup>14</sup>. Don Bosco se inspira en el así llamado sistema preventivo, sistema ciertamente no inventado por él, pero aplicado por él con formas nuevas y geniales, pues tuvo por naturaleza una marcada inclinación y excelentes dotes para ser educador. A primera vista, la actividad educativa de Don Bosco no presenta más que una múltiple variedad de acciones y hechos, pero mirando más atentamente hay un esbozo de líneas claras y seguras, un perfil sistemático, que forma el fondo de la actividad práctica y que la encuadra armónicamente. Según Ceria, tal sistema-método no lo ha aprendido Don Bosco ni de los modelos de la acción educativa en boga, que se inspiraban entonces prevalentemente en severidad y pedantería, ni de la pedagogía teórica, sino mediante la intuición psicológica, la enseñanza tradicional y la escuela de la experiencia. Del conjunto de las manifestaciones orales del pensamiento de Don Bosco y de sus escritos, es posible sintetizar cuanto se refiere a la teoría y práctica del sistema preventivo según el pensamiento genuino de Don Bosco.

*“Dos son los sistemas usados en todo tiempo en la educación de la juventud: preventivo y represivo. El sistema represivo consiste en hacer conocer las leyes a los súbditos, después vigilar para conocer los transgresores y aplicar donde sea necesario el merecido castigo. (...) Diverso, y diré opuesto, es el sistema preventivo. Este consiste en hacer conocer las prescripciones y reglamentos de un instituto, y después vigilar de modo que el alumno tenga siempre sobre sí el ojo paternal del Director o de los subalternos, que como padres amorosos hablen, sirvan de guía en todo, aconsejen, y con cariño corrijan, que es como decir, poner a los alumnos en la imposibilidad de faltar. Este sistema se apoya sobre*

---

<sup>14</sup> CERIA, E., *Annali della Società Salesiana*. Vol. I: *Dalle origini alla morte di S. Giovanni Bosco (1841-1888)*. Torino, SEI, 1941, cap. LXII, *Il sistema preventivo*, pp. 660-682.



*la razón, la religión y el amor; por eso excluye todo castigo violento y procura alejar aun los más ligeros. Parece que éste es preferible por las razones siguientes:*

- 1. El alumno avisado preventivamente no queda desalentado por las faltas cometidas. Ni se encoleriza por la corrección o por el castigo con que se le amenazó o hasta se le aplicó, porque en esto va siempre un aviso amigable y preventivo que le razona, y generalmente le gana el corazón, por lo que conoce la necesidad del castigo y casi lo desea.*
- 2. La razón esencial es la ligereza de la juventud que en un momento olvida las reglas disciplinarias y los castigos que ellas amenazan. Por eso a menudo un chico se hace culpable y merecedor de una pena en que no ha pensado, que absolutamente no ha recordado en el acto de la falta, y que ciertamente hubiera evitado, si una voz amiga le hubiese advertido.*
- 3. El sistema represivo puede impedir un desorden; pero difícilmente hará mejores a los culpables; y se ha observado que los jovencitos no olvidan los castigos infligidos y conservan rencor con deseo de sacudir el yugo y aun tomar venganza. (...) Al contrario, el sistema preventivo hace amigo al alumno, que ve en el Educador un bienhechor que le avisa, que desea hacerlo bueno, librarlo de los disgustos, de los castigos y de la deshonra.*
- 4. El sistema preventivo dispone y persuade al alumno, de modo que el Educador podrá hablar siempre con él el lenguaje del corazón, sea durante la educación, sea después de ella. El Educador, una vez ganado el corazón del alumno, podrá ejercer sobre él un gran imperio, corregirlo, aconsejarlo y reprenderlo aun después, cuando se halle fuera de su jurisdicción. Por estas y otras muchas razones parece que el sistema preventivo deba prevalecer sobre el represivo”<sup>15</sup>.*

La asistencia preventiva se desenvuelve con maneras familiares. El educador asume los elementos del ambiente natural educativo que es justamente la institución familiar, estimula en tal clima la actividad del joven. Expresándose según su conciencia, Don Bosco resume tal espíritu de libertad en un lema de S. Felipe Neri: *“dése amplia libertad de saltar, correr y alborotar a placer”*.

---

<sup>15</sup> Tomado del Documento de Don Bosco *“El opúsculo Il sistema preventivo nelle case di educazione”*. 1877. Artículo Primero. Recogido por Fierro Torres, Rodolfo (1953), en *“El Sistema Educativo de Don Bosco en las Pedagogías General y Especiales”*. SEI, Madrid. pp. 473-5.

Requisito esencial del educador es lo que Don Bosco llama amabilidad: dulzura, mansedumbre, caridad benigna y paciente, que *“gana el corazón”* de los jóvenes. Tal terminología, de por sí muy tradicional, es relacionada a menudo con la figura-símbolo de San Francisco de Sales, y quiere traducir un estilo educativo fundado, no sobre el alejamiento reverencial entre superior y alumno, sino sobre la cohesión en *“espíritu de familia”*; cohesión que siente la exigencia de manifestarse con palabras y hechos, y advierte también la exigencia de dar razón de sí misma y de todo al joven, según su capacidad y natural solicitud.

Del atento examen de cuanto hizo, escribió y dijo Don Bosco, se desprende la recia estructura de sus obras. Se apoyan ellas en la sólida base de ideas y principios pedagógicos que tenía profundamente elaborados y arraigados en la mente, y que fortalecía más cada día con las experiencias personales en la educación de sus muchachos, como así mismo con la lectura de obras pedagógicas, con los frecuentes contactos con óptimos pedagogos que había en su tiempo en la capital del Piamonte, de quienes era muy apreciado, y también con esmeradas visitas a los principales Institutos de educación en la región en que vivía, y de otras partes de Italia y de Europa<sup>16</sup>.

M. Casotti, en defensa del sistema pedagógico de Don Bosco, converge en la tesis principal de que el sistema preventivo de Don Bosco constituye un verdadero sistema pedagógico, digno de estar al lado de cualquier otro sistema que mencione la historia de la pedagogía y de la educación, aunque sean los más clásicos y de más fama; el sistema de Don Bosco tiene todos los requisitos de un verdadero sistema pedagógico, con todos los fundamentos científicos y filosóficos necesarios, aunque no estén explícitamente formulados, sino sólo dejados a la meditación y elaboración de sus discípulos venideros<sup>17</sup>.

Precisamente Casotti parte de que para la formación de una ciencia práctica como la pedagogía es necesario un doble trabajo, igualmente esencial: elaboración teórica de los presupuestos especulativos –con el desarrollo teórico integral, también de la parte metodológico-práctica- y consciente e iluminada aplicación práctica. Por consiguiente, Don Bosco no fue pedagogo en cuanto teórico, crítico o histórico y en este sentido se puede decir que no fundó un sistema pedagógico, pero en cambio sí que lo fue conscientemente, en cuanto que *enucleada una verdad, con un sistema de principios directivos fundamentales, dejó que la*

---

<sup>16</sup> RICALDONE, P. (1951-52). *Don Bosco educatore*. Colle Don Bosco (Asti). LDC, 2 vols; cfr. Vol I, pp. 36.

<sup>17</sup> CASOTTI, M. (1960). *Il metodo educativo di Don Bosco*. Brescia, La Scuola, pp. 6-7.

*comprobación viniera por la aplicación práctica, o dicho sencillamente, por el éxito educativo*<sup>18</sup>.

La simbiosis entre teoría y praxis en Don Bosco es fácil de descubrir, para ello no hay más que seguir los abatares de su vida.

Juan Bosco, apenas comienza su obra, se topa con pobres mozos huérfanos y abandonados, explotados en su mayoría por patronos sin escrúpulos, que especulan con su miseria e impotencia. Las víctimas sentían una fatiga frecuentemente excesiva y la injusticia de una condición no propiamente humana. Don Bosco piensa en remediar esta situación y hace lo que primero está en su mano. Tomó formalmente la tutela de ellos, los confió a patronos que le parecían de fiar, estipulando verdaderos contratos de trabajo, en que entraba el justo salario, el buen trato, la gradual enseñanza del oficio. Y no procedía a ciegas. Testimonios fehacientes demuestran su preocupación por la concienzuda orientación de sus artesanitos. Estudiando y secundando sus inclinaciones y aptitudes, los colocaba donde podían mejor aprovecharlas.

De cuando en cuando, y casi siempre de improviso, los visitaba en los talleres. Advirtiéndole explotación o peligros morales, los retiraba y los colocaba en otros sitios. En las reuniones dominicales y en sus famosas “Buenas Noches”, los educaba en el orden de ideas que bullían en su mente y acariciaba su corazón: dignidad y nobleza del trabajo, objeto y fin de la vida, deber de poner a contribución los talentos, sociabilidad y solidaridad humana, armonía de los intereses y los valores humanos, facilidad de ganarse el pan de cada día<sup>19</sup>.

Y abrió para ellos clases nocturnas: para su educación humana, para su instrucción intelectual. Quería de ellos obreros conscientes y bien dotados. La suficiente gramática para que supieran expresarse bien, algo de geografía, algo de historia, la suficiente aritmética y geometría, mucho de ciencia práctica y de sentido social. Como entreveía que en el porvenir el obrero debía guiar a los demás en la reivindicación de derechos y en la administración de empresas y negocios, los quería bien instruidos y mejor intencionados. Para ellos escribió una Aritmética elemental, un tratado sobre el Sistema Métrico Decimal, un texto de Enología, otro de Historia de la Iglesia, otro de Historia Patria y otro de Urbanidad.

---

<sup>18</sup> CASOTTI, M. (1960). *Il metodo educativo di Don Bosco*. Brescia, La Scuola, pp. 79, 90-91.

<sup>19</sup> FIERRO TORRES, Rodolfo (1949). *La pedagogía social de Don Bosco*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, pp. 46-47.

Esto duró diez años y aprendió mucho con ellos. Entre otras cosas, se dio cuenta que si quería una obra perfecta era preciso que tomara a su cargo el aprendizaje. Creó así las Escuelas Profesionales. Al principio él mismo fue el principal maestro. La vida le había preparado en su niñez y juventud, para ganarse la vida y pagarse libros y tasas escolásticas, había trabajado en agricultura, en sastrería, zapatería, carpintería, herrería y hasta en repostería y confitería, y como mozo de cuadra, amenizando los entreactos con el aprendizaje del dibujo y de la música, especialmente armonía y violín. Pero él sólo no puede hacerlo todo. Llama a algunos maestros artesanos de la ciudad. Y concentra sus esfuerzos en la formación integral de la persona. Así logra que varios aprendices, elevándose a la categoría de colaboradores suyos, se imbuyan de su ideal y se consagran al mismo trabajo que Don Bosco.

Así leemos: ~~El~~ fin que se propone la Sociedad Salesiana al acoger y educar a los jóvenes artesanos es formarlos de modo que, al salir de nuestras Casas después de terminar su aprendizaje, hayan aprendido un arte u oficio con que ganarse honradamente la vida, posean los conocimientos técnicos y científicos convenientes a su estado. Síguese que triple debe ser la dirección que a su formación se da: religioso-moral, intelectual y profesional”<sup>20</sup>.

Pero Don Bosco disertó, también estableció doctrina y muy sólida y metódica. Don Barberá dice: ~~Como~~ toda la vida de Don Bosco es práctica de educación y un grandioso tratado de Pedagogía viviente, así todos sus escritos, publicados o no, son, sin excepción, una teoría de Educación ordenada a la práctica<sup>21</sup>. Don Barberá recogió todos sus artículos en un libro que tituló *San Giovanni Bosco, il grande educatore dei tempi moderni*” (Catania, 1931).

Expresa el mismo concepto Flores D’Arcais, profesor de la Universidad de Papua, en el libro que dedicó a *Don Bosco y su Sistema Educativo*”. ~~Poco~~ escribió de Pedagogía – dice-. Esto no por desprecio del saber, y mucho menos por ignorancia. Don Bosco sentía como el que más el valor de la cultura, y con su aguda intuición y profunda inteligencia, y con su prodigiosa memoria, fue un hombre de gran saber y de doctrina absolutamente superior. Pero Don Bosco intuyó lo que muy pocos comprendieron: que la verdad es llana y humilde, y

---

<sup>20</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche* XVIII, 700.

<sup>21</sup> *La Civiltà Cattolica*, Roma, 5-V-1934, 2-VI-1934, 21-III-1936, 18-IV-1936.

que la vía que a ella conduce no se funda sobre la erudición y el tecnicismo teórico y abstracto”<sup>22</sup>.

En el Congreso Mundial de Educación Nueva, reunido en Niza el año 1932, se dijo: *“El querido y amable Don Bosco, con su Método Preventivo, es el más cuerdo y sabio actuador de la bien entendida libertad del alumno y el verdadero abanderado de la sana nueva educación de los tiempos modernos”*<sup>23</sup>.

Don Alberio Caviglia, uno de los más agudos estudiosos de Don Bosco, sometiendo a rígida crítica sus escritos, ya en los primeros años, los históricos, encuentra elementos pedagógicos de primer orden, el método histórico, la objetividad y la visualidad aplicada a la enseñanza en general, los datos de experiencia, de la exposición oral y el diálogo que necesariamente suprime toda pretensión y rebuscamiento de forma, la reserva ejemplar del lenguaje y el intento de iluminar la mente para hacer bueno el corazón. Y en algunos casos, como la lección por aspecto (método intuitivo), puede llamarse precursor. En resumen, Don Bosco tiene una Pedagogía propia, formada de elementos tradicionales e ideas y aplicaciones nuevas propias.

*“La difusión de los buenos libros es uno de los fines principales de nuestra Congregación”* escribió don Bosco en una circular el 19 de marzo 1885, asegurando que era *“una de las tareas fundamentales que le había confiado la Providencia”*.

Su primer libro lo publicó a los 29 años y contaba la vida de Luís Comollo, un condiscípulo suyo. Los libros que se atribuyen a su pluma superan la cantidad de 150. Estos libros están dirigidos a los jóvenes y al pueblo sencillo. Su fin era educar y evangelizar, con un estilo directo, claro, popular y muy concreto.

Sus libros se pueden clasificar en cuatro grupos:

1. Apologéticos: *“Historia Sagrada”* (1847) con 15 ediciones; *“Historia Eclesiástica”* (1845) con 10 ediciones; *“Vidas de los Papas”* (1857) 14 ediciones en fascículos desde San Pedro al Papa Marcelo.

---

<sup>22</sup> CEDAM. Padova (1941), pág. XXIV. Mencionado en FIERRO TORRES, Rodolfo (1949). *La pedagogía social de Don Bosco*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. Pág. 34.

<sup>23</sup> Mencionado en FIERRO TORRES, Rodolfo (1949). *La pedagogía social de Don Bosco*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. Pág. 35.

2. Educación: ~~“El Sistema Métrico”~~ (1849) con 7 ediciones; ~~“Historia de Italia”~~ (1856) con 18 ediciones.
3. Religión: ~~“El joven instruido”~~ (1847) con 118 ediciones; ~~“El cristiano instruido”~~ (1853) con 5 ediciones.
4. Lecturas Católicas: A partir de 1853 son setenta volúmenes escritos por él. En total, la edición de los escritos de Don Bosco llena unos 37 volúmenes. Y por si esto fuera poco, se han contado 1.174 escritos impresos.

Por otra parte, la actividad editorial de Don Bosco empezó en forma definitiva con las ~~“Lecturas Católicas”~~: publicó cinco grandes colecciones de libros mientras vivía.

1. Las Lecturas Católicas: su lectura era recomendada como medio para defenderse de los pensamientos e ideas de los protestantes. Tuvieron un tiraje mensual de 10 mil ejemplares.
2. La Biblioteca para la Juventud.
3. Trozos de autores latinos con 41 volúmenes.
4. Colección de autores latinos cristianos.
5. El Boletín Salesiano: revista de información y reflexión para los cooperadores salesianos y público en general a partir de 1877.
6. Biblioteca de Lecturas Ascéticas con 36 volúmenes.
7. Lecturas Dramáticas con 46 volúmenes.
8. Biblioteca del Obrero con 16 volúmenes.

Además, Don Bosco tuvo la idea y formó a sus propios jóvenes en el camino de la literatura. Así por ejemplo, tenemos a don Juan Bonetti que es autor de ~~“Historia del Oratorio San Francisco de Sales”~~ y don Juan Bautista Lemoyne que escribió los 19 volúmenes de las ~~“Memorias Biográficas”~~ de Don Bosco que más tarde continuaron don Amadei y don Ceria.

La obra y el sistema de Don Bosco es una síntesis creadora, distintivo de las obras del genio. Y síntesis creadora en cuanto que la originalidad, la belleza y la grandeza de la creación consiste en el descubrimiento de aquella idea que unifica y se funde en la vida nueva y propia de un todo. Quien quiere ser un educador integral, tiene señalado por él el camino seguro a seguir<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> CAVIGLIA, A. (1934). *La pedagogia di Don Bosco*. Roma, Anonima Tipografica Editrice Laziale, pp. 108-109.

Parece que se puede obtener consentimiento unánime sobre la posibilidad de que observando la práctica educativa de Don Bosco, captando sus intuiciones, leyendo sus muchos escritos, estudiando su formación y las ideas asimiladas –humanistas, históricas, filosóficas y teológicas-, se consigue reconstruir toda una visión orgánica y compleja de pedagogía, tanto en sus principios teóricos como en las aplicaciones metodológicas. Y hasta puede haber unanimidad también en el reconocer que semejante cuadro de principios y de ideas sistemáticas incluso estuviese fundamentalmente presente en la mente de Don Bosco, quien ha logrado exponerlas de diversos modos –y hasta bastante orgánicos y completos- en algunos de sus escritos más notables.

En efecto, no parece difícil demostrar que tuvo una idea bastante clara del problema educativo, que eligió y adoptó como suyo el método preventivo, y como tal lo propuso a su familia de educadores, con la viva preocupación de que debía convertirse en guía directiva de su acción después de muerto. Es especialmente significativo que en los últimos años de su vida se manifiesta muy viva la preocupación de transmitir un mensaje educativo uniforme y seguro.

Don Bosco, cuando usaba la expresión *sistema preventivo* se refería al conjunto de medios y procedimientos educativos, que suponen e implican todo un sistema de convicciones, de ideas, de razón, que constituyen su propio modo de tratar a los jóvenes para educarlos, sin ulteriores preocupaciones científicas y epistemológicas. Por ello, se prefiere traducir sistema preventivo por una fórmula que hable más bien de arte educativo preventivo, que supone la acogida, la iluminación, la fecundación de principios realistas, que se expresa tanto en el orden práctico como en el de la exposición teórica, en directrices, en orientaciones prácticas, pero que se caracteriza y se individualiza por ese algo más de genial, de creativo, de intuitivo, de personal, que aporta el temperamento del artista; realidad entretejida de razón y de intuición, mirando a lo universal, sin justificar científicamente, y a lo particular o individual, visto en su singularidad y concretez<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> CASOTTI, M. (1960). *Il metodo educativo di Don Bosco*. Brescia, La Scuola, p. 89.

**El eslogan de Don Bosco: “buenos ciudadanos y honestos cristianos”.**

Hacer “buenos ciudadanos y honestos cristianos” es el eslogan característico y expresivo en los labios y en la pluma de Don Bosco<sup>26</sup>. Don Bosco posee una interpretación propia de las orientaciones de fondo de una verdadera educación social y ciudadana, entendida ésta como formación general de la personalidad y de ciudadanos hábiles y solidarios en el trabajo y en su específica vocación.

**Las tres “eses” de Don Bosco: “Salud, Sabiduría y Santidad”.**

Eslogan que es el equivalente del trinomio recordado por él frecuentemente: Salud, Sabiduría, Santidad, las consabidas tres “eses” que pedía cada día para sus alumnos<sup>27</sup>. Para Don Bosco, en realidad, el trinomio se debe considerar como monomio, como un número de tres cifras del que no puede faltar para su plenitud e integridad ningún elemento.

*“Queriendo concretar mi felicitación, pido que os sea concedida la salud, la sabiduría y la moralidad.*

*Salud. Cuidaos, no hagáis excesos, no sudéis demasiado, no os canséis mucho, no paséis de repente del calor al frío. Estas son las causas más comunes de enfermedades.*

*Estudio. Estáis en el colegio para hacer acopio de conocimientos con los que, a su debido tiempo, podáis ganaros el pan cotidiano. Cualquiera que sea vuestra condición, vuestra vocación, vuestro futuro, debéis obrar de tal modo que si os llegaran a faltar los recursos familiares, podáis estar en condiciones de ganaros honradamente el pan. Que no se diga nunca que vivimos a costa ajena.*

*Moralidad. El vínculo que tiene unidos la santidad y el estudio, el fundamento sobre el que se apoyan, es la moralidad. Creedme, mis queridos hijos, que os digo una gran verdad: Si tenéis buena conducta, progresaréis en el estudio y en la salud; seréis amados de vuestros superiores, de vuestros compañeros, de los padres, de los amigos, de todos los buenos ciudadanos... ”*<sup>28</sup>

<sup>26</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, V II, p. 863.

<sup>27</sup> BOSCO, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. 2, p. 465.

<sup>28</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, XI, p. 15.



**Programa de su pedagogía: “alegría, estudio y piedad”.**

El programa de su pedagogía era: *—Si quieres hacerte bueno, practica sólo tres cosas y todo irá bien. Helas aquí: alegría, estudio, piedad. Este es el gran programa, y si lo pones en práctica, podrás vivir bien y hacer mucho bien*”<sup>29</sup>. Su visión pedagógica nace de una concreta y unitaria concepción del muchacho, síntesis viva de exigencias y funciones, anclado en Dios y, al mismo tiempo, fuertemente apoyado en la tierra y en la sociedad humana.

Don Bosco no teme presentar a los jóvenes el yugo pesado y suave de la obediencia y del deber, del estudio y del trabajo, como la fuente más profunda y escondida, pero también más genuina de las alegrías más auténticas y duraderas.

En cuanto al cumplimiento del deber, señala *—dos principios prácticos fundamentales: el uso escrupuloso del tiempo y la diligencia en el cumplimiento de todo trabajo*”<sup>30</sup>. Sus charlas a los jóvenes están todas ellas salpicadas de estas advertencias: *—El cumplimiento del deber*” y la lucha contra la *—holgazanería*”<sup>31</sup>. Es una de las ideas básicas que codifica en su Reglamento y que permanece sin cambio alguno en la redacción oficial de 1877<sup>32</sup>.

Pero Don Bosco no busca solamente la alegría que brota del cumplimiento del deber y de las ocupaciones ordinarias. Quería jóvenes que además de fieles al deber, estuvieran también comprometidos alegremente en todo lo que de bueno y de bello ofrece la vida, individual y socialmente vivida.

**La pedagogía de la razón, la religión y la amorevolezza.**

El *—amor*” es el principio del método. La relación entre el fin educativo y el método es la confianza, el amor y la colaboración afectuosa entre el educando y el educador. El medio es único: *—Tengo necesidad de que nos pongamos de acuerdo y de que entre tú y yo reine verdadera amistad y confianza*”<sup>33</sup>. En este sentido, la caridad, que se transforma, por parte del

<sup>29</sup> BOSCO, Juan (1932) *Il pastorello delle Alpi*, c. XVII, SEI, p. 53.

<sup>30</sup> CAVIGLIA, A. (1957) *Domenico Savio nel ricordo dei contemporanei*. Studio. Torico, LDC, pp. 99-100.

<sup>31</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, III, p. 166; V, p. 515; VI, p. 363; XI, p. 232 y 253; XII, p. 695 y 610.

<sup>32</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, IV, pp. 748-749.

<sup>33</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VII, p. 504.

educador en ~~razón~~” y en ~~amor~~” y, por parte del educando en confianza, amistad y colaboración espontánea, es *la fuente del sistema educativo de Don Bosco*”<sup>34</sup>.

Es todo suyo ese estilo de caridad que se traduce en ~~amorevolezza~~” (amor sobrenatural, mezcla de razonamiento y comprensión humana, fraterna y paternal), que hace que el educador comparta la vida de sus alumnos y ame lo que ellos aman. Este ~~amor~~” transforma la relación educativa en relación filial y fraterna, y el ambiente de educación en una familia<sup>35</sup>.

En el *Opúsculo sobre el Sistema Preventivo*, se dice que *este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en el amor*”. Y se afirma que, aún en el castigo, el educando debe ver *que va siempre acompañado de un aviso amistoso y preventivo que lo hace razonable y termina por ganarle el corazón*”; que el alumno no habría cometido una falta *si una voz amiga se lo hubiese advertido*”; que el Sistema Preventivo *gana al alumno*”; *dispone y persuade de tal modo al alumno que el educador podrá, en cualquier ocasión, ya sea cuando se educa, ya después, hablarle con el lenguaje del amor*”. La razón impregna todo el ambiente y el estilo educativo de Don Bosco. Pero razón, para Don Bosco, es también sentido común, simplicidad, fuga de lo artificioso y de toda exageración. Por otra parte, la amabilidad exige la luz de la inteligencia, de la racionalidad. Es un equilibrio difícil de establecer y mantener en toda acción educativa consciente y comprometida.

Es lícito reafirmar que la ~~amorevolezza~~” es el elemento más característico del sistema preventivo de Don Bosco en el plano metodológico. Y es el recuerdo que en los últimos años deja a los educadores salesianos (29 de junio de 1880): *Para triunfar entre los jovencitos, debéis esforzaros en tratarles con amabilidad; haceos amar y no temer; corregid con paciencia y caridad su defectos; sobre todo, no peguéis; en suma, esforzaos por obrar de tal manera que cuando os vean corran a vuestro encuentro y no huyan de vosotros, como hacen, por desgracia, en muchos sitios, porque temen que se les castigue*”<sup>36</sup>. En resumen, para Don Bosco la educación es *cosa de corazones*. Si el educador no consigue ganar el corazón del joven, su obra es nula. Don Bosco confía en el corazón del joven y se fía en particular, de los muchachos de buen corazón.

---

<sup>34</sup> VITO G. GALATI (1943). En la Introducción al vol. S. Giovanni Bosco. *Il sistema educativo. Scritti e testimonianze* de Vito G. Galati, Milano-Varese, Istituto Edit Cisalpino, p. 28.

<sup>35</sup> BOUQUIER, H. (1950). *Don Bosco Educateur*. París, Tequi. Le cadre familial en éducation. Pp. 71-82.

<sup>36</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, XIV, pp. 513-514.

## El ambiente educativo: la familia.

No hay amorevolezza si no se crea un ambiente y un clima de familia, de confianza cordial y afectuosa, en el que la nota dominante es la alegría. Razones psicológicas, históricas y religiosas llevaron a Don Bosco a la conclusión de que la educación es obra de ambiente y ejemplaridad, y que la educación se lleva a cabo de modo más natural en una estructura educativa esencialmente familiar<sup>37</sup>.

Nacen las instituciones educativas salesianas –oratorio, escuela, colegio- no sólo como un ambiente nuevo y renovado sino como ambiente de familia. Una educación que quiera acercarse a su tipo ideal, debe, en la medida que le sea posible, reproducir la estructura y las relaciones propias de la familia. En Valdocco este aspecto salta a la vista ante el corresponsal del periódico parisino Pèlerin: *–El articulista concluía con la siguiente observación: –Hemos visto este sistema en acción. En Turín los estudiantes constituyen un numeroso colegio en el que no se conocen las filas, sino que de una parte a otra se va como en familia. Cada grupo rodea a un profesor, sin alboroto, sin riñas ni contiendas. Hemos admirado los rostros serenos de aquellos muchachos”*<sup>38</sup>.

Capítulo aparte es el entusiasmo que preside la fiesta tradicional de la gratitud, que es fiesta de familia, que con solemnidad y grandiosidad se repite año tras año<sup>39</sup>. *–Estas fiestas de los jóvenes me agradan porque les hacen mucho bien, suscitando en ellos el respeto y el amor hacia los Superiores”, es decir, crean la “familia”*<sup>40</sup>.

Don Bosco no se preocupó mucho de las teorías de la educación, pero todo tiene su explicación. Y es que por los años en que acaso hubiera formulado sus ideas y presentándolas orgánicamente, en Italia y en el mundo era un hervir de sistemas y teorías que, si demostraban un encomiable afán de orientación, eran también un caos. *–Él, modesto como era, sin ostentación doctrinal, ni mucho menos la pretensión de haber descubierto el secreto educativo, juzgó conveniente contentarse con hacer, con sembrar, con esparcir aquí y allá gérmenes que resultan de asombrosa fecundidad y con responder a quien le preguntaba. Porque eso sí, muchos le preguntaban, admirados de los resultados que obtenían él y sus hijos. Había logrado coligar armoniosamente los principios de la Filosofía perenne, los*

<sup>37</sup> BOUQUIER, H. (1950). *Don Bosco Educateur*. París, Tequi. Le cadre familial en éducation. Pp. 1-12.

<sup>38</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, XVI, p. 168.

<sup>39</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VI, pp. 243-244.

<sup>40</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, IX, p. 886.

*anhelos inquietos de una sociedad en ebullición y lo aprovechable de las opiniones y teorías recientes, refundiéndolo y amalgamándolo todo en el crisol de su genio a la luz de la razón natural. Su buen sentido veía que todo esto era de una practicidad asombrosa y aun de fácil realización; cosas que jamás se obtendrían con todas las teorías de Rousseau, de Berkeley o Kant. Un Domingo Savio, un Miguel Rúa, estaban a la vista, mientras un Emilio jamás será realidad”<sup>41</sup>.*

Por añadidura, testimonios de los grandes profesores de Universidad y Escuelas Magistrales, italianas y extranjeras, después de exponer en eruditas y deslumbrantes conferencias sus teorías pedagógicas, terminaban con Aporti y Rayneri: *—Yo os he dicho lo que dice el arte y la ciencia; pero si queréis ver lo que es la Pedagogía, daos una vueltecita por Valdocco, y observad lo que hace Don Bosco y cómo lo hace”<sup>42</sup>.*

### 1.1.4 DON BOSCO ANTE LA CUESTIÓN SOCIAL

El primer biógrafo de Don Bosco, que fue su secretario, el gran escritor D. Juan B. Lemoyne, relata cómo se prepara a la misión: *—Apenas instalado Don Bosco en la Residencia, quiso formarse idea cabal de las condiciones morales y sociales de la ciudad de Turín, en especial de la juventud: recorrió diligentemente los barrios uno por uno, saludando a los obreros, llamando a los niños, que, no acostumbrados al trato, huían y no acertaban a responder a sus preguntas. Los domingos y fiestas prolongaba sus excursiones, sufriendo a la vista del número inmenso de chiquillos y mozos que vagaban por calles y plazas, contemplando con estúpida curiosidad y mal celado rencor a las llamadas personas elegantes que, perfumadas y factuosas, iban y venían indiferentes a la ajena miseria, en tanto que otras muchas en sucios fonduchos se entregaban a la bebida y a los juegos de azar. En los suburbios, las turbas promiscuas se divertían indecorosamente, reñían, blasfemaban... Pasando cerca de las tiendas y fábricas, a menudo veía y oía guiños y risotadas equívocas, canciones triviales, imprecaciones y maldiciones, destacándose la del jovenzuelo que, brutalmente golpeado por patronos y capataces inhumanos, chilla, pateo, se endurece y almacena pensamientos de odio y de venganza”<sup>43</sup>.*

---

<sup>41</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, II, p. 58.

<sup>42</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, II, p. 58.

<sup>43</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*. Capítulo VI.

Luego se dio a estudiar la sociedad en toda su compleja estructura. Frecuenta la familia de la aristocracia, se relaciona con las Casas de Comercio y de la Industria, con los talleres grandes y pequeños, con las Casas Editoriales, con las redacciones de los periódicos; ejerce su ministerio magistral en las escuelas y colegios, en hospitales y cárceles, en las calles y en las plazas, a la sombra del santuario, y, como si aún fuera poco, en el cadalso de los condenados a muerte.

Dotado de gran espíritu de observación, se detenía a mirar, para estudiar y atesorar experiencia, las obras de albañilería en las casas en construcción, que eran muchas, porque Turín había entrado ya en la época laboral que iba a hacer de ella, con Milán, la ciudad más industrial de Italia y una de las más activas del mundo. Allí veía niños de ocho a doce años *—necesitados aún —son sus palabras— de las caricias maternas, sirviendo de mozos a los albañiles, subiendo y bajando todo el día con calderos de cal y mezcla, por escalas y andamios, al agua, al sol, al viento, a la intemperie, sin más auxilio educativo que los regaños y golpes, el ladrillazo o la bofetada propinados entre blasfemias y palabrotas soeces*”<sup>44</sup>.

Otros niños sucios, desgredados, rotos, rodaban por las calles, porque los habían echado de sus casas o porque no la tenían. A veces era la necesidad la que hacía que, por cerrarse temporalmente casas y tiendas, se confían los niños a la calle. Pero en otras ocasiones, los niños se ven obligados a mendigar, acostumbrándose al ocio y al atraco.

Para completar el estudio y la preparación, visita bohardillas, cárceles y hospitales. Al principio se le mira con desconfianza; luego ante su caridad, los corazones se abren y a veces florece en los labios la sonrisa. En las cárceles descubre que *muchas personas han llegado a ser infelices y hasta se han embrutecido por su misma desventura, procedente, más que de malicia, de falta de instrucción*. A Don Bosco le entristece el encontrar allí muchos jóvenes y no pocos niños. Descubre que, si no todos, la mayor parte deben su desgracia a la falta de instrucción y exclama *—¿Y esto no se podría prevenir?*” ¡Prevenir!, he aquí la base de su sistema educativo y social. También los hospitales y cárceles son para él una Escuela Normal que le enseña... ¡y tanto! *¡Cuántos dolores, cuántas miserias! Y también esto, muchísimo de esto al menos, ¿no se podría prevenir?*<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche* II Capítulo VI.

<sup>45</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche* II, Capítulo VI.

Bajo la impresión de sus experiencias en el hospital del Cottolengo y el reformatorio de la Generala, escribe: *—Es porción de la Humanidad, la más delicada y preciada, sobre la cual se fundan las esperanzas del porvenir, no es de suyo de índole perversa. Quitado el descuido de los padres, el ocio, el encuentro de compañeros malos, a que está sujeta especialmente los días festivos, resulta facilísima cosa insinuar en sus tiernos corazones los principios del orden, de moral, de respeto, de religión, pues sucede que si alguna vez está ya dañada en esa edad, lo está más bien por inconsideración que no por malicia. Estos niños tienen una verdadera necesidad de una mano benéfica que se cuide de ellos, los cultive a la virtud, los aleje del vicio. La dificultad consiste en hallar modo de reunirlos, hablarles, moralizarlos... Entre los medios aptos están los Oratorios Festivos...*<sup>46</sup>.

Don Bosco, aportando soluciones prácticas, obrando más que teorizando y aportando soluciones más modernas y acertadas, proponía con M. Giogia que *—toda limosna a una persona válida es un delito social*<sup>47</sup>.

Ante la cuestión social, Don Bosco prefiere ofrecer la posibilidad de trabajo y todo lo que puede garantizarlo: instrucción elemental, escuela secundaria, aprendizaje de un oficio, dominio de una profesión que haga al joven moralmente responsable y honesto ciudadano. Don Bosco sabe insertar y encuadrar con realismo el problema juvenil dentro de aquel otro más general de la regeneración de la humanidad; y a la vez, prudente y sagazmente no teme proyectar y llevar a cabo iniciativas audaces para el bien general de la sociedad, de donde quizá puede proveerse de nuevos medios e impulsos para su acción juvenil. De modo que ofrece obras de masa, de fisonomía popular, que intentan abarcar audazmente el mayor número de personas.

La primera “obra” que aparece es el Oratorio, casa dominical, con el deseo de proporcionar a los jóvenes más abandonados todas las ventajas civiles, religiosas y morales que le fuese posible, en el curso del año 1841 comenzó a reunir un determinado número. Llegó a contar con la asistencia de 600 a 700 jóvenes de doce a veinte años, gran parte de los cuales habían salido de la cárcel o estaba en peligro de entrar en ella. Abre también un

---

<sup>46</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche* II, Capítulo IV.

<sup>47</sup> GIOIA, M. (1917). *Problema: quali sono i mezzi più spediti, più efficaci, più economici per alleviare l'attuale miseria del popolo in Europa*. Milano, G. Pirotta, pp. 12-15.

*hospicio para recoger de veinte a treinta individuos para los casos especiales de necesidad extrema en que algunos pueden encontrarse*<sup>48</sup>.

Unidos, sobre todo en los comienzos, al Oratorio, abre varios tipos de escuelas populares que adquirirán una consistencia propia, y las de cultura general en el conjunto de la Obra de Don Bosco: las escuelas de canto y de música y de cultura general, y en parte, profesional, nocturnas y dominicales, precursoras de los externados e internados, etc. Más tarde, llegan las escuelas elementales diurnas para, una vez más, responder a exigencias indiferibles.

*—Un número desbordante —escribe Don Bosco al Alcalde de Turín, pidiendo ayuda— por incuria de los padres o por estar mal vestidos o por holgazanería estaban mano sobre mano todo el día con propio daño y desasosiego de la autoridad pública... A todos éstos es necesario dar gratuitamente instrucción, a no pocos de ellos hasta los mismos útiles de clase, libros, papel, pluma, etcétera, y a otros hasta el pan y el vestido. Esto se hace sólo a expensas de particulares que no pueden durar mucho tiempo sin una ayuda especial*<sup>49</sup>.

Un puesto destacado en la acción juvenil de Don Bosco ocupan las asociaciones de todo tipo, nacidas con finalidades diversas, según las distintas edades cronológicas y exigencias concretas.

Pero la institución que iba a acaparar, junto con el Oratorio, las mejores energías de Don Bosco, es el Hospicio —convertido después en internado, colegio y en forma también de colegio-pensionado obrero y estudiantil—, para jóvenes trabajadores y estudiantes. Nació, sobre todo, como hospicio para niños pobres y aprendices.

*—Mientras se organizaban los medios para poder impartir la instrucción y cultura general, apareció otra necesidad imperiosa que había que afrontar: no pocos jovencitos de Turín y forasteros se mostraban llenos de buena voluntad para entregarse a la vida honesta y laboriosa; pero invitados a que la emprendieran de verdad, solían responder que no tenían pan, ni ropa, ni casa donde morar, al menos durante algún tiempo... Al advertir que para*

---

<sup>48</sup> BOSCO, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. 1, pp. 29-30.

<sup>49</sup> BOSCO, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. Carta del 26 de agosto de 1872, E 2, pp. 224-225.

*muchos chicos era inútil todo si no se les daba asilo, me apresuré a tomar otras habitaciones en alquiler, aunque fuese a precio exorbitante”*<sup>50</sup>.

El primero en completarse en Valdocco es el internado para estudiantes de las clases elementales, mientras que los talleres clásicos –zapatería, sastrería, carpintería, encuadernación, mecánica y tipografía- se inauguran en el decenio que va de 1852 a 1862.

Otro campo de acción, acorde con la mentalidad y las aptitudes de Don Bosco, es el de la actividad publicitaria, de editoriales y librerías. Escritor de producción relativamente abundante, aumenta pronto las posibilidades de difusión, fundando tipografías, librerías y editoriales. Tampoco está ausente la preocupación escolar, por ejemplo, con el sistema métrico decimal, ni la recreativa, con novelas y hasta con composiciones dramáticas, ni siquiera falta un periódico –*El amigo de la juventud*-, de breve duración. Al mismo tiempo organiza publicaciones periódicas y colecciones con notable resonancia en el ámbito de la cultura popular y escolar: la *Biblioteca de la Juventud Italiana* (1869-1885, 204 volúmenes), los *Laitni Scriptorum in usum scholarum* (desde 1875), el *Boletín Salesiano* (desde 1877), la *Pequeña colección de lecturas dramáticas para familias e institutos de educación* (desde 1885).

Finalmente, no podemos olvidar la audaz actuación ejercida a favor de los emigrantes en el extranjero y de las misiones, que desde 1875 dieron un mayor aire universal a la obra de Don Bosco. Y todo ello, a favor de la juventud pobre y abandonada. Todas sus acciones se enmarcan en el plano educativo juvenil.

En las ciudades bullía una juventud siempre creciente. Don Bosco los llama, los recoge, los resguarda en sus Oratorios durante todo el día, el día más peligroso de la semana. Peligro del ocio, peligro de las malas compañías, peligro de las reuniones no buenas. En los Oratorios él los divierte, los amaestra, los cultiva y los ve poco a poco abandonar su rusticidad, amar el trabajo y, no raras veces, despertar en sus familias los sentimientos ya olvidados. ¿Y esto no es una obra eminentemente social? ¿No es precisamente prevenir uno de los tremendos problemas de la cuestión social?

---

<sup>50</sup> BOSCO, G. (1946). *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*. LDC, Turín. Pág. 199 y 201.



En 1948 escribía el Marqués Gustavo de Cavour: *—En el modesto Oratorio, él (Don Bosco) imparte a esta juventud la instrucción más necesaria, la acostumbra a practicar sus deberes, a ejercer el culto del verdadero Dios, a convivir amistosa y socialmente unos con otros. Al lado del Oratorio hay escuelas en que se les enseñan los principios de las letras y del cálculo... Don Bosco se halla siempre en medio de ellos, maestro, compañero, inseparable amigo. Todos estos muchachos, que en su mayoría hubieran crecido en la ociosidad y el vicio, se encaminan al trabajo y a la virtud... El ser un chico presentado por Don Bosco cual alumno suyo, es para los jefes y caseros una garantía. Así, de ese vivero de honrados operarios sale cada año un buen número de adolescentes capaces de subvenir a sus propias necesidades y que conservarán en el curso de su vida los hábitos de moralidad allí aprendidos*". Y deseaba que en cada ciudad surgiera al menos uno. *—El Gobierno se ahorraría mucho dinero*"<sup>51</sup>.

### 1.1.5 ARMONIZADOR DE LAS CLASES SOCIALES.

Al cabo de algún tiempo, Don Bosco advirtió que si había de trabajar en profundidad y provechosamente, tenía que hacer algo más: fundar casas de aprendizaje (lo que más tarde serán colegios y centros de formación profesional), dirigiéndolas él mismo con sus métodos, con su sistema. En sus designios, los obreros así formados deben ser el buen fermento de las fábricas, empresas e industrias. Durante su niñez y juventud Don Bosco había tenido en esto preparación suficiente, pues debió ejercitarse en varios oficios para pagar sus gastos. Recogió, pues, varios niños obreros, los clasificó según sus aptitudes y gusto, y él mismo les enseñaba. Pero pronto advirtió que, a pesar de su buena voluntad, necesitaba colaboradores. Los buscó y los halló en buenos amigos, que gustosos vinieron a colaborar con él, a cooperar en tan meritoria labor. De entre los aprendices ya saldrían los elementos dirigentes que la obra artesana precisaba. Y así nacieron las escuelas profesionales. Pero había nacido, casi sin pensarla, otra obra: un internado de estudiantes. Entre los niños que había recogido había algunos bastantes pequeños que no podían trabajar en oficios manuales y para ellos fundó un Colegio. Este Colegio, vino a llenar un papel importante, el de una Escuela de Preaprendizaje o de Orientación. Recibiendo niños de diez años que cursaban toda la enseñanza primaria y que tenían a la vista los talleres de las Escuelas Profesionales, crecían viendo los oficios y las artes manuales, y así, al terminar dicha enseñanza, ordinariamente a los trece años, tenían

---

<sup>51</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche* III, XLVI.

delante las dos grandes direcciones de la vida en sociedad: las carreras llamadas liberales y los oficios manuales. De esta manera, la casa de Don Bosco es un símbolo, es un ejemplo de lo que debiera ser la entera sociedad.

Probar la armonización social –como consecuencia de la práctica del sistema preventivo- que planteaba Don Bosco en sus obras es posible incluso fuera de Europa. Éste es el caso de un relato que sucede en la presencia de los salesianos en Bogotá.

*—Me encontré en la solemne premiación del Instituto Salesiano. El Ministro de Instrucción Pública pronunció un discurso; dijo por qué la República de Colombia había llamado a los Salesianos. Al oírlo y al ver aquéllas dos secciones de estudiantes y artesanos, de burguesitos y obreros, tan estrechamente unidas, algo como la revelación de una sinfonía singular pasó sobre el auditorio. El secretario de la Escuela de Derecho, D. Francisco Rodríguez, de filiación liberal –y liberal sudamericano- renunció a su cargo y pidió ser admitido en la Sociedad Salesiana. Su ejemplo contagió; tras él seguimos otros varios, deseosos de cooperar con Don Bosco en esa obra de armonización social, allí representada en el abrazo de los intelectuales y de los obreros, de los hombres de carrera y los manuales, que es como decir, del Capital y del Trabajo, de las clases sociales que, debiendo trabajar unidas y armónicas para el progreso y felicidad humana, se habían separado y distanciado por egoísmos”<sup>52</sup>.*

La armonización social se da allí donde se transplanta el sistema preventivo, en cualquier continente, país o nación. Buena prueba de ello son las expediciones misioneras. En la expedición de 1875 a la Patagonia Argentina, Don Bosco recomienda a sus hijos que se cuiden de los emigrados europeos, particularmente de los compatriotas. La necesidad y la cuestión social unifican el mundo, de modo que parece urgir la unidad humana y, por consiguiente, la fraternidad cristiana<sup>53</sup>.

Los misioneros se propusieron, apenas se les ofrecía la ocasión, fundar verdaderas escuelas agrícolas. En cuanto se establecía una nueva misión, se ponían en relación con el Ministerio u Oficina de Agronomía, y después de estudiar la calidad del suelo y demás

---

<sup>52</sup> FIERRO, R. *La Pedagogía Social de Don Bosco*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto –San José de Calasanz”, Madrid, 1949, pp. 29-30.

<sup>53</sup> FIERRO, R. *La Pedagogía Social de Don Bosco*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto –San José de Calasanz”, Madrid, 1949, p. 371.

agentes naturales, pedían a dichas entidades o a sus superiores y familias de Europa, semillas y animales de cría. La enseñanza y el aprendizaje de un oficio les proporcionan la oportunidad de integrarse en la sociedad, de mejorar sus expectativas de futuro e influir positivamente en la realidad de su entorno.

Por voluntad de Don Bosco, los salesianos son "*profundamente solidarios con el mundo y con su historia*", están "*abiertos a la cultura de los pueblos y las necesidades de los jóvenes y de los ambientes populares*", y luchan por "*la justicia y la paz, rechazando todo cuanto favorece la miseria, la injusticia y la violencia, y cooperando con quienes construyen una sociedad más digna del hombre*" (Artículos 6, 7 y 33 de sus Constituciones). En la actualidad hay presencia salesiana en ciento veintisiete países de los cinco continentes. En ellos el principal campo de actuación es la formación integral de niños y jóvenes, especialmente los más necesitados.

### 1.1.6 LOS CHICOS DE DON BOSCO

La frase juventud pobre y abandonada hay que tomarla al pie de la letra. Era la situación de Valdocco y la situación normal en la que desarrolló su actividad. Su obra, su estilo educativo es de hecho y de derecho para los hijos del pueblo.

Hallamos pobreza, dificultades, insubordinaciones, faltas, expulsiones, reprimendas, avisos. El ambiente no lo constituía una élite. Muchos jóvenes iban a Valdocco recomendados por la Administración Estatal y la Policía, por estar solos o abandonados, y a veces, ciertamente, que no se trata de jóvenes escogidos ni desde el punto de vista disciplinar, ni moral, ni intelectual. Y la masa estudiantil provenía de un ambiente más bien humilde y sencillo<sup>54</sup>.

Precisamente aquí se revela la humilde y sencilla genialidad y la amplitud de corazón de Don Bosco. No escogió jóvenes excepcionales o de clases privilegiadas para hacer un experimento de *escuela nueva* o de *educación nueva*. Su pedagogía, original en su actuación práctica, fue actuada por él con los humildes y los pobres. Tenían necesidad, sobre todo de la

---

<sup>54</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, V, 372-4: el caso de un muchacho incrédulo arruinado moralmente; X, 373: un joven rehabilitado intelectualmente por Don Bosco; XIII, 764-5: otro joven extraviado y vagabundo.

familia y por ellos Don Bosco llegó a su genial invención: la amabilidad que educa en el clima de una familia alegremente unida.

### 1.1.7 EL SISTEMA DE DON BOSCO

Don Bosco adoptó el sistema preventivo a favor de la juventud; lo perfeccionó, lo adaptó a las corrientes ideológicas y sociales, a las necesidades de los tiempos; el suyo y el porvenir, lo hizo ágil, flexible, robusto y de universal aplicación; lo hizo tan suyo que la Historia no podrá separar los dos nombres, que serán siempre sinónimos salesiano y sistema preventivo. El suyo es el sistema preventivo, *tout court*, que presupone infinidad de conocimientos, cualidades, recursos, armonizados en síntesis, en el equilibrio del trinomio: razón, religión y amor<sup>55</sup>.

Don Bosco describe el sistema preventivo en muchas ocasiones en conversaciones, discursos y cartas, y principalmente en su tratado –El sistema preventivo en la educación de la juventud–, que es sólo como un índice o sumario, y del cual dicen Agosti y Chizzolini, profesores de la Universidad del Sagrado Corazón en Milán: *–Doce páginas: el más corto y el más célebre escrito con que cuenta la Historia de la Pedagogía–*<sup>56</sup>.

Educación es, para Don Bosco, *–perfeccionar todo lo posible al hombre y a la humanidad, en extensión y profundidad, desarrollando todas las facultades con los medios más aptos y con orden–*. Y se educa *–instruyendo la inteligencia y fortaleciendo la voluntad para utilizar bien todas las energías–*<sup>57</sup>. Lo primero se hace con la enseñanza, lo segundo con el amor, compadeciendo y comprendiendo, creando o despertando, y desarrollando los hábitos virtuosos, especialmente por medio de la asistencia, que vigila, descubre, orienta, ayuda y sostiene.

El sistema preventivo de Don Bosco es un sistema completo de educación integral, es decir, que abraza todo el campo educativo.

---

<sup>55</sup> CERIA, V. *Annali della Società Salesiana*. Vol. I: *Dalle origini alla morte di S. Giovanni Bosco* (1841-1888). Torino, SEI, 1941.

<sup>56</sup> *Magisterio*, t. III, p. 525.

<sup>57</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, IV, p. 20.

### Los pilares del sistema educativo de Don Bosco.-

En Don Bosco, el fin educativo es la confianza, **el amor** y la colaboración afectuosa entre el educando y el educador. Hay un único motivo de la acción educativa: la maduración del joven. Pero también el medio es único: *“Fengo necesidad de que nos pongamos de acuerdo y de que entre tú y yo reine verdadera amistad y confianza”*<sup>58</sup>.

En este sentido, la caridad, que se transforma, por parte del educador, en razón y en amor y, por parte del educando, en confianza, amistad y colaboración espontánea, es la *“fuente del sistema educativo de Don Bosco”*<sup>59</sup>.

Decididamente nos hallamos ante un elemento característico y distintivo de la concepción de la acción educativa de Don Bosco: *“Es todo suyo ese estilo de caridad que se traduce en amorevolezza –mezcla de razonamiento y comprensión humana, fraterna y paterna-, que hace que el educador comparta la vida de sus alumnos, ame todo lo que ellos aman. Este amor transforma la relación educativa en relación filial y fraterna, y el ambiente de educación –Oratorio, Internado, Escuela- ... en una familia”*<sup>60</sup>.

En este sentido, **el amor** es verdaderamente *“el principio que informa el sistema preventivo”*<sup>61</sup>. Hasta los problemas que la pedagogía oficial afronta, a veces, como problemas en sí mismos, problemas de patología educativa, como los de la disciplina, la corrección, los castigos, Don Bosco los soluciona siempre a la luz de su pedagogía del corazón y del amor.

Don Bosco ofrece normas para no castigar y exhortaciones para amar. La palabra sobre los castigos se convierte en una invitación al amor educativo. Cuando la necesidad lo exigiere, él recomienda recordar lo siguiente:

1. Procure el educador hacerse amar de los alumnos si quiere hacerse temer. Así, el no darles una muestra de benevolencia es castigo que emula, anima y jamás deprime.
2. Para los niños es castigo lo que se hace pasar por tal. Se ha observado que una mirada no cariñosa en algunos produce mayor efecto que un bofetón.

---

<sup>58</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VII, p. 504.

<sup>59</sup> GALATI, V.G. (1943). En la Introducción al vol. *“S. Giovanni Bosco. Il sistema educativo. Scritti e testimonianze”* de Vito G. Galatti, Milano – Varese, Istituto Edit Cisalpino, p. 28

<sup>60</sup> BOQUIER, H. (1950). *“Don Bosco Educateur”*, París, Tegri. *“Le cadre familial en éducation”*, pp. 71-82.

<sup>61</sup> RICALDONE, P. I (1951). *“Don Bosco Educatore”*. Torino, LDC, pp. 148-228.

*—El educador es una persona consagrada al bien de sus discípulos, por lo que debe estar pronto a soportar cualquier contratiempo o fatiga con tal de conseguir el fin que se propone; a saber: la educación moral, intelectual y ciudadana de sus alumnos”<sup>62</sup>.*

En el *Opúsculo sobre el Sistema Preventivo*, se hace alusión a los asistentes *los cuales, como padres amorosos, hablen, sirvan de guía en toda circunstancia, den consejos y corrijan con amabilidad*. Se repite que este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en el amor. Se afirma que aún en el castigo, el educando debe ver que va siempre acompañado de un aviso amistoso y preventivo que lo hace razonable y termina por ganarle el corazón; que el alumno no habría cometido una falta si una voz amiga se lo hubiese advertido; que el sistema preventivo gana al alumno; dispone y persuade de tal modo al alumno, que el educador podrá, en cualquier ocasión, ya sea cuando se educa, ya después, hablarle con el lenguaje del amor. Conquistado el corazón del discípulo, el educador puede ejercer sobre él gran influencia. El alumno tendrá siempre gran respeto a su educador, recordará complacido la dirección de él recibida y considerará en todo tiempo a sus maestros, como padres y hermanos suyos.

*—El genio de la caridad era, pues, en él, genio creativo, y porque su caridad era una caridad sabia, sin perder nada de la fuerza vibrante de su entrega amorosa, se hacía solícita e inteligente acción preventiva del mal e iba preparando las condiciones más favorables para que naciera, durara y se desarrollara el bien moral e intelectual”<sup>63</sup>.*

Don Bosco ha intentado, casi siempre con éxito, reconstruir alrededor del niño, el **espíritu de familia**. Todos sus esfuerzos se dirigieron siempre a conseguir en sus casas de educación la fusión de corazones, a unir, en intimidad de buena ley, a educadores y alumnos<sup>64</sup>. Según el profesor Habrich, Don Bosco ha dejado, sobre todo, el admirable ejemplo del amor educativo<sup>65</sup>.

El tercer elemento del sistema educativo preventivo —observa G. Modugno— es **el amor** del educador hacia el educando. Don Bosco habla precisamente de la *amorevolezza*, que es el amor que se exterioriza en palabras, en hechos y hasta en la expresión de los ojos y la cara. La *amorevolezza* de Don Bosco se preocupa de que el joven se sienta amado. Así

---

<sup>62</sup> BOSCO, Giovanni (1877). *Regolamento per le case della Società di san Francesco di Sales*, Turín, Tipografía Salesiana.

<sup>63</sup> GALATI, V.G. (1943). o.c., p. 29.

<sup>64</sup> AUFRAY, A. (1942). *La pedagogia di S. Giovanni Bosco*. Torino, SEI, p. 17.

<sup>65</sup> Citado por FASCIE, B. (1929). *Del metodo educativo di Don Bosco*. Torino, SEI, pp. 31-32.

pues, requiere la razón, el ser razonables, base de todo amor humano, que está hecho de adaptación y comprensión inteligente. Incluye, también, el afecto, la expresión externa y visible, el corazón, el latido humano de la benevolencia y el cariño.

En uno de los Recuerdos Confidenciales a los Directores, les dice Don Bosco: *–Procura más bien hacerte amar que hacerte temer*<sup>66</sup>. *–La caridad y la paciencia te acompañen siempre cuando mandes y cuando corrijas, y obra de tal suerte que todos saquen por tus hechos y palabras que lo que buscas es el bien de los jóvenes. Tus cuidados han de ir encaminados al bien espiritual, corporal e intelectual de los jóvenes que la providencia te confíe*<sup>67</sup>. Recomienda a los educadores: *–No habléis mal ni os burléis de las cosas que aprecian los jóvenes; no permitáis que los jóvenes se rían de sus compañeros. Tratémosles con amor, y nos amarán, tratémosles con respeto, y nos respetarán*<sup>68</sup>.

**La razón**, el ser razonables impregna todo el ambiente y el estilo educativo de Don Bosco. Pero de razón está sobre todo saturada la *amorevolezza*. Razón significa, ante todo, racionalidad, guiar al joven con claridad de ideas y verdades, y no mediante la sugestión o la presión emotiva o sentimental. La razón, en la concepción vivida por Don Bosco, es también sentido común, simplicidad, fuga de lo artificioso y de toda exageración. Ser razonables, en educación, significa, pues, evitar rarezas, artificios, complicaciones. Lo exige el clima de familia y de toda convivencia normal. En todo lo que manda, Don Bosco es razonable, y no sólo eso, sino que quiere que sus educandos capten la racionalidad de la orden dada<sup>69</sup>.

**La amabilidad** exige la luz de la inteligencia, de la racionalidad. Don Bosco pide al educador un amor equilibrado, abierto, racional: *–Déjate guiar siempre por la razón, y no por la pasión*<sup>70</sup>. Ésta es una de las preocupaciones más vivas de Don Bosco, y quizá, el punto de equilibrio más difícil de establecer y mantener en toda acción educativa consciente y comprometida.

**La razón** está en la base de todo el proceso educativo de Don Bosco en forma de aviso leal y sin ambigüedad. El muchacho sabe antes y claramente lo que tiene que hacer y se le ayuda a recordarlo. Sólo así se puede exigir razonablemente. Estas buenas noches, al

<sup>66</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, X, pp. 1014 n. 2.

<sup>67</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, X, p. 1041.

<sup>68</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, XIV, pp. 846-847.

<sup>69</sup> MINIMUS. Artículo *–Metodo della ragione*”, en *Salesianum*, 1947, pp. 273-277.

<sup>70</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, X, p. 1023.

principio del curso escolar -1863-, nos ofrece un típico ejemplo: *—No quiero que me consideréis como vuestro superior, sino principalmente como vuestro amigo. Por tanto, no tengáis ningún temor, ni ningún miedo de mí, y sí mucha confianza, que es lo que yo deseo, lo que os pido y lo que espero como de buenos amigos. Os digo claramente que aborrezco los castigos y que no me agrada dar un aviso con la amenaza de sanción para el que falte: éste no es mi sistema. Cuando uno ha faltado y puedo corregirle con alguna palabra, si el que ha cometido la falta se enmienda, yo me doy por satisfecho. Más aún, si me viese en la necesidad de tener que castigar a uno de vosotros, el castigo más doloroso sería para mí, porque sufriría muchísimo... No quiero decir que tolere todo desorden; no, y en especial cuando se trate de algunos que hayan dado escándalo a sus compañeros... Pero hay un medio para evitar cualquier disgusto mío y vuestro. ¡Formemos todos un solo corazón! Yo estoy dispuesto a ayudaros en toda circunstancia. Vosotros poned voluntad. Sed francos y sinceros como yo lo soy para vosotros...*<sup>71</sup>.

El método de la razón es, al mismo tiempo, método de la persuasión y método del convencimiento. No basta avisar. No es suficiente que el aviso, la norma, el reglamento, sean objetivamente razonables. Se requiere también que el alumno comparta la racionalidad, hasta convertirse en conciencia de una efectiva y personal responsabilidad<sup>72</sup>.

**La amorevolezza** es el elemento más característico del sistema preventivo de Don Bosco en el plano metodológico. El pensamiento de Don Bosco, sobre este particular, se puede resumir en este humanista aguinaldo que daba a uno de sus directores, Don Bonetti, el 30 de diciembre de 1874: *—Para ti, haz de manera que a quienes hables se hagan amigos tuyos*<sup>73</sup>. O este mensaje a Don Cagliero: *—Recomienda a todos los nuestros que dirijan sus esfuerzos a dos puntos cardinales: hacerse amar y no hacerse temer*<sup>74</sup>. Y el eslogan dirigido a un asistente: *—Si vis amari, esto amabilis*<sup>75</sup>.

A todos los maestros, asistentes y jefes de taller, mientras les recordaba la obligación de prevenir desórdenes y exigir la observancia del Reglamento, salvaguarda de la moralidad, Don Bosco no dejaba de recomendar continuamente la caridad, las buenas maneras y en ciertos casos la tolerancia al exigir la obediencia. A veces decía a quien era de un

<sup>71</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VII, p. 503.

<sup>72</sup> MINIMUS. Artículo *—Metodo della ragione*”, en *Salesianum*, 1947, pp. 273-277.

<sup>73</sup> BOSCO, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. 2, 434.

<sup>74</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, X, p. 1039.

<sup>75</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, X, p. 1022.



temperamento fuerte: *–Deseo que de ahora en adelante, te ganes los corazones sin hablar; y si hablas, que tus palabras vayan siempre aderezadas con la dulzura*”<sup>76</sup>.

Esta amabilidad se convierte además, en presencia afectuosa y continua del educador entre sus alumnos, como atestiguan las cartas de Don Bosco a los jóvenes durante sus ausencias de Valdocco o a los jóvenes de las instituciones que había visitado. *–Mostraos siempre cariñosos con ellos*”<sup>77</sup>, se encuentra escrito en unos apuntes, como testamento, en septiembre de 1884.

Se encuentra en su más original, maduro y breve documento pedagógico, la carta escrita desde Roma el 10 de Mayo de 1884<sup>78</sup>.

*–Que los jóvenes no sean solamente amados, sino que se den cuenta de que se les ama*”.

*–Que al ser amados en las cosas que les agradan, participando en sus inclinaciones infantiles, aprendan a ver el amor también en aquellas cosas que les agradan poco, como son la disciplina, el estudio y que aprendan a obrar con generosidad y amor*”.

*–Que amen lo que agrada a los jóvenes, y los jóvenes amarán lo que es del gusto de los superiores*”.

*”El que quiere ser amado es menester que demuestre que ama*”.

Sólo en este ambiente se da la condición para que exista relación educativa: la vibración del corazón, de la gratitud y de la confianza. *–El que sabe que es amado, ama, y el que es amado lo consigue todo, especialmente de los jóvenes* –recuerda Don Bosco-. *Esta confianza establece como una corriente eléctrica entre los jóvenes y los educadores. Los corazones se abren, dan a conocer sus necesidades y manifiestan sus defectos*”<sup>79</sup>.

La corrección, en su forma más general y común, la considera ya el sistema preventivo. Y con razón, porque si los muchachos no se equivocasen ni faltasen nunca, salvo raras excepciones, dejarían de ser muchachos y no necesitarían educarse. *–En la asistencia... dése a los alumnos facilidad para expresar libremente sus pensamientos; pero estése atento el educador para rectificar y también corregir las expresiones, las palabras y las acciones no*

<sup>76</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VIII, pp. 490-491.

<sup>77</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, XVII, p. 271.

<sup>78</sup> BOSCO, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. E 4, pp. 261-269.

<sup>79</sup> BOSCO, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. 4, p. 265.

*conformes con la educación*”<sup>80</sup>. La corrección, por lo tanto, debe impregnar toda la obra educativa y manifestarse en todos sus momentos: palabrita al oído, avisos en privado y en público, buenas noches, mensajes, etc. Por tanto, como toda acción educativa es también esencialmente obra de amor.

El trinomio razón, religión y amor encuentra aquí una aplicación muy concreta, de acuerdo con cuanto se establece en el *Opusculo sul Sistema Preventivo*: *“Exceptuados rarísimos casos, no se corrija ni se castigue jamás en público, sino en privado, lejos de sus compañeros y usando la mayor prudencia y la mayor paciencia para hacer comprender, valiéndose de la razón y la religión, la falta al culpable”*. Don Bosco daba con frecuencia este aviso a los asistentes: *“Si debéis hacer alguna corrección, hacedlo a solas, en secreto, y con la mayor dulzura”*<sup>81</sup>.

Durante muchos años había instituido un premio de buena conducta anual que se daba a los mejores, designados mediante elecciones libres y democráticas. Se daban también premios especiales, más sencillos, semanalmente o cada mes. Muy ambicionado era, por ejemplo, el privilegio de sentarse a la mesa con Don Bosco, en la comida del domingo, por aquellos que de cada una de las clases se habían distinguido por la buena conducta<sup>82</sup>.

### **El ambiente educativo.-**

La educación es para Don Bosco cosa de corazones. Si el educador no consigue ganar el corazón del joven, su obra es nula. Si un joven no abre su corazón al educador, la educación fracasa. En sus escritos deja plasmada una fórmula que expresa así: *“Familiaridad con los jóvenes especialmente en el recreo. Sin la familiaridad no se puede demostrar el afecto, y sin esta demostración no puede haber confianza. El que quiere ser amado es menester que demuestre que ama... El maestro al cual sólo se ve en la cátedra es un maestro y nada más; pero si participa del recreo de los jóvenes, se convierte también en humano,... si se le ve diciendo en el recreo una buena palabra, habrá que reconocer que esa palabra proviene de una persona que ama”*<sup>83</sup>.

---

<sup>80</sup> *Regolamenti*, Introducción: Articoli generali. Cfr. También el *Opusculo sul Sistema Preventivo*.

<sup>81</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VII, p. 508.

<sup>82</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, III, pp. 440-441; VI, p. 437; XI, p. 111.

<sup>83</sup> BOSCO, Juan (1932) *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*. 4, p. 265.

Razones tuvo Don Bosco que le llevaron a la conclusión de que la educación es obra de ambiente y ejemplaridad, además de acción individual y que la educación se lleva a cabo de modo más natural en una estructura educativa esencialmente familiar.

Aquí se hace así, podían decir a los recién llegados los viejos –así se llamaban- de años anteriores. Esta tradición o atmósfera, como queramos decir, esta eficacia del ejemplo, fue siempre en el pensamiento y en la práctica de Don Bosco educador, uno de los instrumentos esenciales de su trabajo educativo. Él no encontraba otro medio para dar eficacia práctica a su palabra, que el ejemplo y la tradición de los ejemplos. Esta convicción nace en el terreno práctico, de la comprobación del influjo pernicioso del ambiente en la deformación y mala educación del joven. Don Bosco ha vivido esta experiencia desde niño y la volvió a vivir en Turín durante los primeros años visitando cárceles y recorriendo las calles y las plazas<sup>84</sup>.

Nacen sus instituciones educativas –oratorio, internado, colegio-, no sólo como un ambiente nuevo o renovado sino como ambiente de familia. El elemento de unión era la bondad de los educadores.

En este orden de cosas, capítulo aparte merece el régimen de devoción filial y de entusiasmo que preside la fiesta tradicional de la gratitud –iniciada en el año 1846<sup>85</sup>-, que es fiesta de familia, con solemnidad y grandiosidad que se repite cada año y, aún hoy día, en toda institución salesiana<sup>86</sup>.

**La alegría** es elemento constitutivo del sistema educativo de Don Bosco, característica esencial de la familia. Expresión del amor, la razón y el clima de familia. *“Por la alegría el joven se abre al bien”*. Don Bosco sabe que la forma de vida del muchacho es la alegría, la libertad, el juego. La alegría es para Don Bosco el resultado de una valoración de la vida. Él, apóstol del trinomio razón, religión, amor, considera la alegría como necesidad fundamental de vida, ley de la juventud, que por definición es la edad de la expansión alegre y libre. Los juegos, los chistes, las adivinanzas, las conversaciones amenas entremezcladas de seriedad y formación educativa impregnan todo los recreos.

---

<sup>84</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, II, pp. 57-59, pp. 64-67. Cfr. II, p. 93; III, p. 88; IV, pp. 7, 21, 336; V, p. 745.

<sup>85</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, II, p. 491.

<sup>86</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VI, p. 243; IX, p. 886.

—Don Bosco —escribe Don Caviglia— *supo ver la función de la alegría en la formación y quiso ver difundida entre sus muchachos la alegría y el buen humor*”<sup>87</sup>. Don Bosco ha introducido su novedad, que es la alegría franca, bulliciosa, compartida por el educador y entrelazada con un disimulado y oportuno trabajo de estudio y de consejo. Compartida por el educador, que se comporta como amigo y hermano, y va sembrando en la serenidad del ambiente la buena palabra. Sin teorías, pero con la intuición del genio y del corazón, con la experiencia que había acumulado desde la niñez, Don Bosco ha visto y ha colocado la alegría entre los primeros factores de su obra pedagógica.

La alegría se convierte, en el patio, en medio diagnóstico y pedagógico de primer orden para los educadores *—porque se tiene medio y ocasión de contacto personal con los jóvenes sin ningún protocolo, y de decirles en confianza la palabra que conviene a cada uno*”<sup>88</sup>. En la casa salesiana, la vida de patio es un factor indispensable para la completa educación de los jóvenes y punto central en su sistema. Quitad de la vida de Don Bosco la vida de patio y queda una figura sin carácter, y en la casa se produce un vacío irrellenable, en el que desaparece sin compensación alguna una gran parte de la típica construcción educativa, y precisamente la del tú a tú, que es la más necesaria. En la familiaridad se realiza más que en otra parte, el conocimiento y la educación del carácter, y el alumno de Don Bosco recuerda de su vida juvenil entre los educadores, no tanto la clase, cuanto la manera inteligente con que, en la libertad de la vida al aire libre, en el terreno del patio o bajo los pórticos, en medio del bullicio despreocupado de la multitud, sus educadores le decían palabras que quedaban impresas, porque estaban dichas a la buena y amorosamente, y porque eran las apropiadas para él. Y esto es insustituible.

Don Bosco ha usado profusamente este medio, desde los comienzos. Él mismo lo recuerda en sus Memorias, hablando del Oratorio Festivo: *—Yo me servía de aquellos recreos, tan movidos, para buscar ocasión de insinuar a mis muchachos buenos pensamientos. A unos, con una palabrita al oído, les recomendaba más obediencia, una mayor puntualidad en sus deberes y cosas semejantes. Para mí aquellas diversiones eran un modo eficaz de hacerme con una multitud de jóvenes que, cada sábado por la tarde o cada domingo por la mañana, vinieran con el mejor deseo del mundo*”<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VI, pp. 400-410; IX, p. 813.

<sup>88</sup> CAVIGLIA, A. ( ). *Domenico Savio*. Studio, p. 134.

<sup>89</sup> BOSCO, G. (1987). *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, 176. Cfr. II, pp. 435-438.

En el *Opusculo sul Sistema Preventivo*, se lee: *“Debe darse a los alumnos amplia libertad de saltar, correr y gritar a su gusto. La gimnasia, la música, la declamación, el teatro, los paseos, son medios eficacísimos para conseguir disciplina y favorecer la moralidad y la salud”*.

El origen ocasional del pequeño **teatro** es un elemento que se inserta en el sistema preventivo de Don Bosco, integra la formación del ambiente de alegría, con una finalidad educativa didáctica<sup>90</sup>. El teatro tenía como principio divertir e instruir; evitando escenas que endurecieran el corazón de los jóvenes o produjeran impresiones desagradables. Se representaban también comedias, sencillas y morales. Animaba a que se cantara porque **el canto**, además de divertir tiene una parte de instrucción, fundamental en la educación de muchachos<sup>91</sup>. Después del lejano ejemplo que dio Don Bosco mismo, con dos composiciones teatrales suyas, sobre el *Sistema Métrico* (1849) y la *Casa de la Fortunata* (1864), no hay fiesta salesiana que no se caracterice por representaciones teatrales en prosa, o poéticas o musicales<sup>92</sup>.

En una de tantas conversaciones con un colaborador suyo, Don Bosco resume las ventajas y el valor educativo del teatro bien dirigido y sabiamente organizado: *“Si las obras están bien seleccionadas, el teatro es:*

1. *Escuela de moralidad, de buen comportamiento social.*
2. *Desarrolla mucho la mente del actor y le da desenvoltura.*
3. *Mantiene alegres a los jóvenes, que piensan en él muchos días antes y muchos días después.*
4. *Es uno de los medios más poderosos para tener ocupadas las mentes.*
5. *Atrae a muchos jóvenes a nuestros colegios”*.

La función de la música y el canto está también estrechamente unida al concepto de educar de Don Bosco, mediante la alegría y el clima sereno. Hay que tener en cuenta la valoración pedagógica de que habla Don Ceria en los *Annali*: *“La razón principal hay que buscarla en el efecto saludable que él atribuía al corazón y a la imaginación de los jóvenes, con el fin de ennobleclos, elevarlos y hacerlos mejores”*<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, III, pp. 592-594.

<sup>91</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, X, pp. 1057-1058.

<sup>92</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VII, p. 615; VIII, p. 96 y 322.

<sup>93</sup> CERIA, E. (1941). *Annali della Società Salesiana*, I, cap. LXIV. La música salesiana, pp. 691-701.

En el sistema preventivo y en la actividad de Don Bosco educador, **las excursiones** se destacan por la práctica del principio de amar lo que ama el joven, para que el joven ame lo que ama el educador. En el Oratorio Festivo de Valdocco florecieron desde el principio las excursiones y peregrinaciones que, de forma más o menos reducida, continuaron aún después. Se podría decir que son precursoras del turismo juvenil, en aquellos años, las llamadas excursiones de otoño. Hay toda una serie larga y compleja, que va desde 1847 a 1864<sup>94</sup>. Numerosas y clamorosas, acompañadas del revuelo de organización de la banda, el teatro, las funciones religiosas, los cantos, tenían múltiples finalidades. Las excursiones cumplían así una verdadera función educativa: preservación de los jóvenes durante las vacaciones y su diversión amplia y generosa. Las excursiones, la alegría, la familia y la familiaridad, son siempre medios y métodos, en función del fin supremo de todo el sistema.

### 1.2 EL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO EN LA ACTUALIDAD.

El sistema educativo de Don Bosco continúa actualmente vigente, en sus hijos e hijas, a lo largo y ancho de los cinco continentes. En toda casa salesiana se educa con el corazón de Don Bosco, para desarrollar íntegramente la vida de los jóvenes, sobre todo de los más pobres y necesitados, promoviendo sus derechos. El gran tesoro de toda obra salesiana es la pedagogía de Don Bosco. En un mundo en que los muchachos son traicionados, disecados, machacados, instrumentalizados, se actúa con su misma pedagogía en la que triunfa el respeto al joven, a su grandeza y a su fragilidad; construyendo en su corazón la manera de amarle y de salvarle, herencia de Don Bosco.

El sistema de Don Bosco es una aportación válida para afrontar los enormes desafíos de la vida, la educación, la familia y la ciudadanía (local y global). Y la educación y la promoción de los derechos humanos, en particular de los derechos de los menores, como un camino importante para la inserción positiva del compromiso educativo en todas las culturas.

Actualmente en toda casa salesiana se educa con el corazón de Don Bosco, es decir, con una caridad que sabe hacerse amar, con una renovada presencia entre los jóvenes, hecha de cercanía afectiva y efectiva, de participación, de acompañamiento, de animación, de

---

<sup>94</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, III, pp.251-252. 322-323.444-446; IV, p. 639; V, p. 348; VI, pp. 159-161.747.1011; VII, pp. 282.531.749.752.

testimonio, de propuesta vocacional, con el estilo de la asistencia salesiana. Una renovada opción, sobre todo, por los jóvenes más pobres y en peligro, saliendo al encuentro de las situaciones de malestar visible u oculto, contando con los recursos de cada joven, incluso del más maltratado por la vida, comprometiendo toda la vida en su educación.

En un mundo en que se recrimina al joven por su forma de actuar y por su falta de valores, el educador salesiano confía en el bien que existe en el corazón de todo joven, ayudándole a desarrollarse con perseverancia y con paciencia, reconstruyendo la identidad personal de cada uno, formando personas solidarias, ciudadanos activos y responsables, personas abiertas a los valores de la vida y de la fe, capaces de vivir con sentido, con alegría, con responsabilidad y competencia.

El Sistema Preventivo de Don Bosco tiene una gran proyección social: está abierto a colaborar con otros muchos agentes e instituciones en la transformación de la sociedad, trabajando por el cambio de criterios y de visiones de vida, por la promoción de la cultura del otro, de una actitud constante de compartir gratuitamente y de comprometerse por la justicia y la dignidad de toda persona humana. Y en ese trabajo en red, el educador salesiano es puente, acompañante y guía para el bien del joven.

La educación en los derechos humanos es el camino privilegiado para hacer realidad en los diversos contextos este compromiso de prevención, de desarrollo humano integral, de construcción de un mundo más equitativo, más justo, más saludable. El lenguaje de los derechos humanos permite también el diálogo y la inserción de la pedagogía salesiana en las diferentes culturas de nuestro mundo.

El mundo se ha convertido en un sistema de interacciones que lo hace muy diferente del pasado en el que los cambios culturales estaban más limitados en el tiempo y en el espacio. Todos constatamos el fenómeno de la movilidad. Las grandes migraciones internas y externas de los diferentes países, el encuentro cotidiano con personas pertenecientes a otras culturas o religiones predispone al joven a una mayor apertura en la confrontación con la diversidad e induce a la tolerancia. Por esto, un itinerario educativo que ayude a pasar de la multiculturalidad de hecho a la interculturalidad resulta la mejor fórmula pedagógica para una integración positiva, para desarrollar una cultura de paz, para el enriquecimiento recíproco y

para responder a la demanda de educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes inmigrantes.

En este sentido, y como respuesta a la realidad, el ambiente salesiano favorece el conocimiento, los intercambios, la confrontación, la apertura a una solidaridad más consciente, propiciada por el fenómeno de la interdependencia de los pueblos.

La constancia de un mundo virtual, la masiva presencia de los medios electrónicos, la telefonía móvil, la radio, la televisión, la música, la *playstation*, las revistas, los cómics constituyen un océano donde el joven navega cada vez con más frecuencia. Con esta realidad virtual se cuenta en el campo educativo, con el surgir de un nuevo tipo de comunicación y de contacto con la realidad. La familiaridad y el uso de la comunicación virtual con los jóvenes es ya una realidad que forma parte de la presencia educativa salesiana.

Los jóvenes viven una pluralidad de formas de socialización, experimentan diferentes pertenencias y construyen la propia identidad con muchos referentes. La escuela salesiana ofrece diversas formas de participación juvenil en asociaciones y en grupos organizados que se caracterizan por su fluidez, y que ayudan al joven –acompañándolo– a construir su personalidad, integrando las diferentes pertenencias de su propia vida.

La precariedad en todo ámbito de la vida, pero especialmente en la relación estudio-trabajo, éxito profesional –reconocimiento social y estabilidad económica, se refleja en los sentimientos y en las decisiones. El sistema educativo de Don Bosco percibe en la precariedad una oportunidad, un recurso y un estímulo para poner a prueba las propias cualidades y la capacidad de adaptación, la necesidad de cambiar de ambientes y la ocasión para hacer confrontaciones útiles, el establecer relaciones con diversas personas y una mayor flexibilidad.

### 1.2.1 CONTEXTO POLÍTICO, SOCIOECONÓMICO Y EDUCATIVO.

Nuestro tiempo se puede definir como un cambio de época. Vivimos una gran aceleración de acontecimientos, experimentamos un rápido sucederse de transformaciones que afectan a todas las dimensiones de la vida. En esta situación influyen motivos



económicos, políticos y sociales que tienen repercusiones de carácter mundial: es el llamado fenómeno de la globalización.

La realidad de la globalización está produciendo el paso de una sociedad sectorial a una sociedad global; caen las fronteras, el planteamiento planetario domina sobre los planteamientos locales dando origen a la *aldea global*. Se impone la revolución tecnológica, el capitalismo global de las finanzas, el dominio de los medios de comunicación, la explotación medioambiental del planeta, la degradación de la bioética, la amenaza del pensamiento único, con la consiguiente pérdida de la riqueza que encierra la diversidad cultural.

La globalización acrecienta la desigualdad en el mundo, haciendo que la distancia entre los países pobres y ricos sea cada vez mayor, provocando el empobrecimiento de gran parte del mundo: es la globalización de lo negativo con los frutos inmediatos de la injusticia, la violencia, la inseguridad, la guerra a escala mundial y la lógica del más fuerte sobre el débil. Se potencia un modelo de persona autosuficiente y competitiva, que supedita la felicidad a la primacía de lo económico.

Junto a la globalización económica, asistimos a la globalización de la información que genera un pensamiento único y uniforme y amenaza la identidad personal y grupal. Como reacción resurgen movimientos e ideologías cerradas y excluyentes como el racismo, la xenofobia y los nacionalismos, en un intento de autoafirmación.

La aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, motivan cambios importantes en todos los ámbitos de la sociedad. Los espacios alternativos de necesidades y expectativas tanto formativas como laborales y profesionales se ensanchan. Las perspectivas de la aldea global y de las autopistas informáticas son ilimitadas. Se puede decir que, gracias a internet y a todo lo que hace posible la instantaneidad de la comunicación, el mundo se ha convertido en un espacio inmediato de relaciones entre personas. De manera que las coordenadas geográficas pierden su significado para confundirse en un espacio único.

La globalización de la cultura, los valores y los intereses económicos del mundo occidental provocan la movilidad humana en búsqueda de mejores condiciones de vida. El fenómeno de las migraciones es una consecuencia del mundo globalizado. El aumento de la

población en las ciudades y la creciente diversidad cultural de sus habitantes conforman un nuevo mapa social. Situación que experimenta un enorme dinamismo desde una triple perspectiva: el aumento del volumen de población extranjera, la diversificación de orígenes nacionales y la diversificación de situaciones y necesidades.

La aldea global conectada por los instrumentos de la globalización -hay un espacio interactivo-, nos da la oportunidad no sólo de ser bañados por el mismo mensaje, sino de ser parte activa de la red emisora, de escoger y emitir nuestro propio mensaje. La aldea global interactiva no es sólo un horizonte obligatorio y amenazante, es una oportunidad. La globalización tecnológica es una oportunidad de igualdad de oportunidades educativas. Será imposible igualar las oportunidades educativas sin garantizar para todos un mínimo de acceso a la modernidad técnica. Acceso y recursos educativos en la red existen pero aún están infrautilizados.

Es preciso repensar la educación, imaginarla con escuelas adaptadas a los instrumentos de la aldea global interactiva; escuelas abiertas al mundo desarrollado desde la más pobre y local de las comunidades, escuelas capaces de servir a los nuevos y viejos discentes, que somos todos en el mundo digital y en la sociedad del conocimiento. Además, actualmente el mundo de la educación se extiende a lo largo de la vida. Hemos de ser multifuncionales, con capacidad para desaprender y volver a aprender.

La red nos da la oportunidad de hacer realidad la mundialización de la cultura. Una cultura, a la vez, textual e hipertextual. Los caminos posibilitados por las propuestas tradicionales de la práctica de la lectura son vivificados y fortalecidos, en la mediación educativa en general y didáctica en especial, al articularse con otros modos de concebir el proceso de la lectura a partir de la interacción con los textos hipertextuales electrónicos, los cuales tienen cada vez una mayor presencia.

A su vez el hipertexto supera la linealidad tradicional del texto impreso y el orden de lectura pre-establecido para posibilitar la percepción es simultáneo de otros signos de la realidad. Con el hipertexto, el autor -o grupo de autores- planea espacios alternativos a recorrer por parte del lector quien decidirá cuales transitará a través de la relación entre informaciones diversas. Por lo tanto, se propician otros modos de lectura, tales como la

**vertical**, que el propio usuario determina y la **direccional** por el acceso idiosincrático a la información.

Estamos ante nuevos escenarios pedagógicos dentro del tránsito actual de paradigmas de transmisión hacia la interacción en la comprensión del mundo, la vida y la persona. Ello reclama serios desafíos en los diseños didácticos al articular todos y las diversas propuestas de enfoques, soportes y lenguajes que portan situaciones de interacción textual e hipertextual y que son presentadas a los estudiantes en los diferentes ámbitos educativos en que se encuentren.

Esta cultura, por ahora, es minoritaria por lo que se refiere a Internet, pero no lo es con respecto a la televisión y al teléfono. En poco tiempo televisión, teléfono e Internet no serán elementos diferenciados.

La divulgación de la nueva cultura tardará menos tiempo que lo que la escritura debió atravesar para superar la oralidad -25 siglos y en algunas partes de la tierra aún no ha llegado-, pero es sumamente probable que siga ese curso desparejo de llegada rápida a ciertos lugares y clases sociales de la tierra, y tarde mucho más en otros.

La red nos da la oportunidad de mundializar la cultura a través de la transmisión de los valores en la escuela. Trabajar para colocar a la persona y a toda persona en el centro de las preocupaciones de los agentes económicos, políticos y culturales es un reto. En un mundo tan complejo y tan lleno de instituciones y fuerzas que se contraponen, no podemos perder el norte, que es el bienestar y la humanización de las personas y especialmente de los niños y jóvenes.

En el contexto democrático y de diversidad cultural en que nos encontramos, la piedra de toque es el respeto a las minorías, sean éstas políticas, ideológicas, étnicas, lingüísticas o religiosas, así como el estricto cumplimiento y respeto de los Derechos Humanos, universales para cualquier persona, sean nacionales o extranjeros, estén en situación legal o irregular. Y, como consecuencia, en todos los espacios vitales habrá de desarrollarse la solidaridad, el respeto a las diferencias, la tolerancia, la justicia y la paz.

Para ello, la escuela a través de una convivencia comunitaria abierta debe ser un espacio vital y dinamizador, en el que los procesos pedagógicos formen en actitudes de tolerancia y en valores de igualdad y solidaridad, cruciales en un devenir cada vez más globalizado e interdependiente, más pluricultural y sin fronteras. La escuela es una plataforma única para esta labor.

### 1.2.2 EL SISTEMA SALESIANO A COMIENZOS DEL SIGLO XXI.

En las distintas épocas históricas los educadores salesianos no han dejado de confrontarse con el Sistema Preventivo de Don Bosco, asumiéndolo como criterio pedagógico de acción, contextualizado en cada momento histórico-social y en cada realidad nacional, en fidelidad creativa. De otro modo, una opción vaga por la educación no podría haber tenido una vida larga, ni la fecundidad pedagógica que caracteriza el sistema educativo salesiano.

Podemos constatar que las instituciones educativas salesianas en los diversos continentes no se han fosilizado en las primeras experiencias educativas, ni se han encerrado en esquemas repetitivos; sino que, a través de una hermenéutica continua, se ha inculturado y se incultura en ambientes muy diferentes de los de los orígenes y por medio de nuevos paradigmas pedagógicos.

En el comienzo del siglo XXI, el sistema salesiano se ha extendido por los cinco continentes, a través de muchas y muy diversas obras. La acción salesiana se ejerce en Colegios, Escuelas de Formación Profesional, Centros Juveniles, Escuelas de Formación del Profesorado, Universidades, Casas de Acogida, Centros de Asistencia a Marginados, Editoriales, Residencias, Misiones y otras presencias al servicio de la juventud, que dan respuesta a las necesidades planteadas en cada contexto nacional y local.

La riqueza y la fuerza de la propuesta educativa salesiana descansa hoy en el Proyecto Educativo Salesiano, que recoge y actualiza los tres ejes fundamentales de la escuela salesiana, cuáles son:

- La identidad de la escuela salesiana.
- La educación salesiana.
- La organización y participación en la escuela salesiana.

### **La propuesta educativa de las escuelas salesianas<sup>95</sup>.-**

El Sistema Preventivo de Don Bosco en España hoy está patente en el Proyecto Educativo de todas las casas salesianas. Y puesto que la acción de Don Bosco surge para dar respuesta a las múltiples necesidades de la juventud, continúa adaptándose a las diferentes realidades para no perder ese enfoque característicamente salesiano de ir a la acción concreta con talante realista.

Los distintos ambientes salesianos tienen propuestas educativas diferenciadas no sólo para las escuelas, sino también para el deporte<sup>96</sup>, el tiempo libre<sup>97</sup> –los Oratorios y Centros Juveniles- y la marginación<sup>98</sup>.

A lo que hay que añadir que la vivencia común del joven de ambiente salesiano aporta un estilo característico, y ha dado como fruto el Movimiento Juvenil Salesiano<sup>99</sup> (M.J.S.) en España. Movimiento que anima y sostiene el proceso formativo que promueven los diversos grupos que existen en todas las regiones del país, y en el que convergen los elementos esenciales de identificación de todo joven que tiene contacto con una casa salesiana. Habitualmente los grupos y asociaciones surgen de la escuela, plataforma única para educar al joven y llegar a las familias.

El estilo de Don Bosco y su sistema educativo, en su expansión por el mundo, ha contribuido a la difusión popular de la Escuela Católica, aportando su identidad específica y sus intuiciones pedagógicas. Desde el convencimiento de su valor y originalidad, la propuesta educativa salesiana:

---

<sup>95</sup> *La Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas*. Líneas básicas de su Carácter Propio. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Editorial CCS. Madrid, 1998.

<sup>96</sup> *La Propuesta Salesiana del Deporte*. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Editorial CCS. Madrid, 2006.

<sup>97</sup> *La Propuesta Educativa de los Oratorios y Centros Juveniles Salesianos*. Materiales para la reflexión y el trabajo. Confederación de Centros Juveniles –Don Bosco– de España. Editorial CCS. Madrid, 1999.

<sup>98</sup> *La Propuesta Salesiana en Marginación*. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Editorial CCS. Madrid, 2001.

<sup>99</sup> *Carta de Identidad del Movimiento Juvenil Salesiano de España*. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Editorial CCS. Madrid, 2004.

## Capítulo I: El Sistema Preventivo de Don Bosco

- Es popular, libre y abierta a todas las clases sociales, da preferencia a los más necesitados y antepone el criterio de promoción de todos al de selección de los mejores.
- Coloca al alumno en el centro del hecho educativo: le acoge como es y le ayuda a crecer mediante múltiples propuestas educativas.
- Educa evangelizando y evangeliza educando.
- Se presenta como familia educadora, de forma que los jóvenes encuentran en ella su propia casa.
- Destaca la personalización de las relaciones educativas mediante la presencia de los educadores en medio de los jóvenes, su participación en la vida de los mismos y su disponibilidad para estar con ellos.
- Da preferencia a estudios, especializaciones y programas, que responden a las necesidades de la zona.
- Crea contactos con el entorno, poniendo a su disposición personas y locales, organizando servicios de promoción y actividades comunitarias abiertas a todos.
- Promueve la solidaridad con los pobres y la colaboración con otras entidades que les ayudan a conquistar su derecho a una vida más digna.
- Hace real la participación corresponsable de los diversos agentes de la Comunidad Educativa.

La acción educativa salesiana trata de insertarse en su entorno geográfico, social, cultural, político y eclesial, para dar una respuesta adecuada a las necesidades de promoción integral del joven. Con esta finalidad, asume como valor positivo la realidad multicultural de la sociedad, ayuda a descubrir los rasgos propios de la región, potencia los valores específicos de la realidad local en clima de integración y apertura a todos los pueblos y culturas, se inserta en el contexto sociocultural e impulsa la participación. Por ello, la escuela salesiana se abre al entorno como centro de animación, de servicios culturales y educativos, y como lugar de encuentro. Es, pues, una escuela abierta a todos e inserta en la realidad sociocultural, con el compromiso de servir a todos.

### **El proceso educativo.-**

La escuela salesiana privilegia la **educación integral** de la persona en todas sus dimensiones, conforme a una visión humanista de la vida. Y como consecuencia trata de descubrir y potenciar las capacidades físicas, afectivas e intelectuales de cada joven; desarrollar su dimensión socio-política para encontrar el sentido de la vida, en el servicio y compromiso personal y social en la comunidad humana en que vive; y desarrollar su sentido ético y trascendente sobre la humanidad, la vida, la historia y el mundo. Estas dimensiones constituyen una unidad en la persona que crece y madura a través de la acción educativa.

En esta labor educativa se tiene en cuenta la edad, el nivel de personalización y socialización, las experiencias y el entorno familiar y social del joven, que condiciona su proceso de educación integral.

La escuela salesiana reconoce la importancia que tiene en el proceso educativo la **preparación para la inserción en la vida social**, por lo que ayuda a desarrollar las siguientes capacidades:

- Capacidad para descubrir la familia como lugar privilegiado de relación interpersonal y como elemento básico de la sociedad.
- Capacidad de realizar una lectura serena, objetiva y crítica de la realidad social, sus dinamismos y opciones ideológicas.
- Capacidad para apreciar los elementos positivos de la diversidad y los valores de una sociedad multicultural.
- Capacidad de sensibilizarse ante situaciones de desigualdad, injusticia, discriminación social, económica o cultural, sobre todo en el propio entorno.
- Capacidad de entender el trabajo y la preparación profesional como forma concreta de entrega personal y de servicio a la construcción de un mundo más humano.
- Capacidad de ejercer la cooperación, el trabajo en equipo, la solidaridad y la comunicación como experiencia de convivencia y de servicio.
- Capacidad para orientar la propia vida desde actitudes de servicio a la comunidad humana.
- Capacidad para colaborar activamente en la construcción de una sociedad más justa, donde se viva el respeto a la persona y la promoción de sus derechos fundamentales.

Desde la asunción del sentido ético y trascendente de la persona, la escuela salesiana fomenta el sentido crítico frente a la vida, la búsqueda de la verdad, el sentido de gratuidad, la disposición hacia la libertad y la tolerancia, el compromiso por la justicia y la solidaridad, y la colaboración en la construcción de la convivencia y la paz. Para ello se fundamenta en el desarrollo de valores de mayor significatividad mediante la experiencia personal y comunitaria de:

- La confianza en sus propias posibilidades.
- La vivencia de la diversidad como riqueza personal y comunitaria.
- La acogida y el encuentro entre educadores, jóvenes y familias.
- La atención preferente a todos aquellos alumnos, familias y sectores sociales más necesitados.
- La gratitud, la alegría y el sentido de fiesta a pesar de las dificultades de la vida.
- La creatividad y el espíritu de renovación, que huye de la rutina, la indiferencia y el conformismo.
- El amor y la responsabilidad en el trabajo.
- La participación y la corresponsabilidad de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa en el desarrollo de su labor.

### **El estilo de escuela.-**

La realización del Proyecto Educativo Salesiano exige la convergencia de intenciones y de convicciones por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Por ello, los esfuerzos se dirigen a la formación de los agentes que la forman puesto que es una realidad dinámica, en continua construcción. Trata de impulsar la convergencia hacia una visión común de la educación y del estilo salesiano, el sentido de pertenencia y corresponsabilidad en la elaboración, práctica y evaluación del Proyecto Educativo Salesiano, y la formación permanente humana, profesional y salesiana de cuantos lo forman. Como consecuencia, cada miembro de la comunidad educativa es y se siente responsable de la calidad educativa del centro y de su realización personal y social.



El principio básico de la acción educativa salesiana es **el alumno**, sujeto de la propia formación, que interviene activamente de acuerdo con las exigencias propias de la edad y asume responsabilidades y niveles de participación proporcionados a su capacidad y madurez.

De este modo, los jóvenes encuentran en la escuela salesiana posibilidades de participación muy variadas, mediante:

- La expresión de intereses e inquietudes a través de la relación educativa que tienen más a su alcance.
- El intercambio de puntos de vista con los educadores sobre la marcha del propio grupo-aula, así como de los acontecimientos de su entorno.
- La asunción de responsabilidades en la dinámica propia del aula: aspectos materiales, personales, procesos de aprendizaje, didáctica.
- La organización de grupos-asociaciones con el objetivo de canalizar opiniones, promover actividades, proponer acuerdos, tomar decisiones, asumir compromisos, evaluar realizaciones, etc.
- La participación directa en los órganos colegiados de animación y gobierno para elaborar, realizar y evaluar el Proyecto Educativo, proponer iniciativas, colaborar en la toma de decisiones, compartir responsabilidades.

**El educador salesiano** –consciente de que no puede hacerlo todo el joven- trata de ofrecerle un acompañamiento respetuoso, estimulante, dinámico y sugerente que le ayude a desarrollar todas sus posibilidades.

El educador salesiano reconoce que su palabra, testimonio, ayuda, corrección amistosa y experiencia son fundamentales en el desarrollo del proceso educativo. Los rasgos más significativos del educador salesiano son la profesionalidad en los saberes y destrezas de su profesión, la coherencia personal para ser punto de referencia educativa para los jóvenes, la actitud educativa y la sensibilidad por la condición juvenil, una significativa empatía hacia Don Bosco y su método educativo, la capacidad de educar desde lo positivo teniendo en cuenta las posibilidades personales y sociales del joven y, por último, la apertura a la trascendencia y el respeto hacia el pluralismo religioso y cultural de las familias.

El educador salesiano establece una relación franca y de colaboración con los compañeros, cultivando la solidaridad y la comunicación, que favorecen el trabajo en equipo,

la coherencia y la continuidad de la labor que realizan entre todos. Además, está en medio de los jóvenes con una presencia activa y amistosa, participa en su vida, se interesa por sus problemas, se esfuerza en ver las cosas como ellos las ven, toma parte en sus actividades, interviene con firmeza y prudencia y corrige conductas, juicios y actitudes.

La escuela salesiana reconoce a **las familias**, especialmente a las madres y los padres, como principales responsables de la educación de sus hijos y, por tanto, considera la tarea escolar como complemento del ambiente familiar que juega un papel esencial en el desarrollo de los valores y actitudes que los hijos interiorizan en los primeros años de su crecimiento. Esto exige una relación entre familia y escuela a través del intercambio y la cooperación entre padres, madres y educadores en la que:

- Los educadores tienen ocasión de ampliar el conocimiento del joven y aumentar así sus posibilidades de ayuda y orientación.
- Las madres y padres reciben la oportuna información sobre el progreso o las dificultades de los hijos en el trabajo escolar, dando a los educadores el apoyo que necesitan en su tarea formativa.
- La acción educativa escolar es una ayuda y un estímulo en el trabajo formativo de la familia.

### **El estilo educativo.-**

**El ambiente educativo** de la escuela salesiana se caracteriza por el protagonismo de los destinatarios, el espíritu de familia, la racionalidad y la flexibilidad de propuestas y actividades, el trabajo y el esfuerzo diario, la invitación a la creatividad y a la expresión espontánea, y el clima de alegría, fiesta y optimismo.

**La relación educativa** educador-joven reconoce la individualidad y la historia personal y se traduce en familiaridad entre educadores y educandos, capacidad de acogida y de diálogo, y confianza y simpatía hacia el mundo del joven. Se hace presencia-asistencia de los educadores que animan sus iniciativas, ofrecen elementos de maduración personal y previenen experiencias negativas y conductas inadecuadas. De este modo, en continuidad con la experiencia pedagógica de Don Bosco, la Escuela Salesiana se convierte en familia donde

el afecto es correspondido y todos –educadores, padres, madres, jóvenes-, se sienten responsables del bien común.

La Escuela Salesiana, en continuidad con las intuiciones educativas de Don Bosco, afirma que el Sistema Preventivo se basa plenamente en **la razón, la religión y el amor**. La razón ayuda a valorar la vida con profundidad y sentido crítico, descubre el valor auténtico de la realidad con autonomía y dignidad. La valoración de la razón capacita para descubrir el esfuerzo humano en los procesos de socialización y personalización, además de ser fuente de esperanza en la persona y en los aspectos positivos de la cultura actual. El segundo elemento del Sistema Preventivo favorece experiencias de respeto a las diferentes situaciones de relación entre la persona y Dios, de acogida de la verdad y del bien presente en cada persona, así como de diálogo entre fe, ciencia y cultura del entorno. De este modo, el joven puede encontrar su camino personal en libertad. Por último, el amor posibilita la acogida incondicional a la persona, la relación constructiva y rica en propuestas educativas, la participación en las alegrías y tristezas del otro y la capacidad de traducir en signos concretos el amor educativo.

La educación que ofrece la Escuela Salesiana implica una metodología que favorece la enseñanza personalizada, la actividad del joven, la realización de experiencias de renovación pedagógica y la mejora gradual del equipo didáctico para hacer posible el aprendizaje y el uso de las nuevas tecnologías en la educación. El método educativo salesiano educa para el compromiso en el propio ambiente y en la realidad social más amplia.

El mundo es hoy una *aldea global*, sobre todo a causa de los medios de comunicación social y de las facilidades de desplazamiento. Tendencias culturales, modas y formas de vida se difunden simultáneamente por todas partes. Los nuevos lenguajes van creando culturas diferentes, en las que los más jóvenes se mueven con naturalidad. Se trata de lenguajes que difunden modelos de vida, producen informaciones continuas sobre el mundo y sus problemas y se convierten en una *escuela paralela* de educación e información de masas. Es por ello que, la comunidad educativa salesiana ayuda a:

- Encauzar positivamente la capacidad de comunicación, desde los valores de encuentro, acogida, universalidad y solidaridad.
- Estar informados para seleccionar, controlar y valorar críticamente los mensajes que reciben.

- Educarse en las diversas formas y usos de medios de comunicación.
- Superar actitudes de simple consumo en el empleo de estos medios.
- Habituar a la lectura crítica de los mensajes que, de forma implícita o explícita, se ponen en circulación.

Para ello, el educador salesiano trata de ser buen comunicador, entrar en contacto con los mensajes que reciben los destinatarios y aprovechar con creatividad todos los medios como instrumentos educativos adecuados a la sensibilidad del joven. **Educar en, para y con la comunicación**, es recrear con fidelidad creativa la experiencia que se encuentra en Don Bosco educador al *querer estar a la vanguardia del progreso* en el uso de las metodologías educativas de su tiempo.

La opción de la Escuela Salesiana por la formación integral implica una concepción de escuela que va más allá de los límites del horario escolar, y ayuda al joven a abrirse a un mundo de dimensiones cada vez más amplias. Esta concepción de escuela incluye unos criterios educativos reflejados en una amplia gama de servicios y actividades que, en función de los intereses y capacidades de los miembros de la comunidad educativa, convierten la Escuela Salesiana en un *servicio a tiempo pleno*.

Por lo tanto, pretende ser centro de promoción educativa, cultural y social del entorno, y procurar:

- Establecer un diálogo constructivo con otras instancias educativas de la sociedad.
- Fomentar todas aquellas actividades escolares y extraescolares que favorecen la educación en y para el tiempo libre, y despiertan intereses y aficiones según la edad del joven.
- Fomentar el asociacionismo juvenil.
- Ofrecer oportunidades de colaborar en servicios solidarios de promoción social.
- Ayudar a establecer relaciones con el mundo del trabajo que faciliten su orientación e inserción laboral futuras.
- Ofrecer respuestas a las inquietudes sociales de los diferentes grupos de la comunidad educativa.
- Colaborar en actividades promovidas por otras instituciones y agentes sociales de la zona.

Ello supone promover la comunicación y el trabajo en red, organizado en los distintos ámbitos de actuación y legislación –internacional, europeo, nacional, regional y local-, con el objetivo de consolidar la cultura de la solidaridad y coordinar acciones conjuntas a favor de los jóvenes; integrando redes de servicio y atención adecuada a la situación de cada joven y su familia.

El trabajo con jóvenes necesitados precisa unir fuerzas –en una actitud de apertura y de colaboración sistemática— con los diversos organismos civiles y eclesiales comprometidos en la misma tarea. Se trata pues, de una colaboración estrecha y coordinada, tanto dentro de la realidad salesiana como en relación con gobiernos, instituciones, organizaciones nacionales e internacionales. La implicación en la zona lleva, necesariamente, al encuentro con otras instituciones y entidades del mismo tejido social de la población.

La educación de personas en situación de riesgo ha tenido como consecuencia la creación de una red en el interior de la Familia Salesiana, constituida por las obras comprometidas en el trabajo social y de marginación, y también con las demás obras y presencias. Todo esto exige una continua formación para vivir una metodología de trabajo en equipo, una apertura mental y una capacidad de adaptación, que se manifiestan en las siguientes iniciativas:

- La maduración conjunta de una mentalidad de proyecto.
- La creación de una red de información sobre proyectos, presencias, programas y actividades.
- El desarrollo de una cultura compartida.
- La participación en ambientes de discusión política, social y en proyectos concretos de intervención.
- La formación de equipos de trabajo para encontrar información sobre nuevas legislaciones y planes europeos, así como sobre los procesos necesarios para su realización.
- El asesoramiento jurídico, en todos los campos, con los instrumentos más adecuados.

La educación de la juventud en el amplio campo salesiano comienza en los primeros años de vida del niño y se extiende, en línea de continuidad, a lo largo de las diversas etapas educativas y circunstancias sociales en que el joven necesita ser acompañado y guiado. Es más, tiene un efecto dominó puesto que pasa de padres a hijos, entre amigos y a través de la

familia y el trabajo a todos aquellas personas que se encuentren con un antiguo alumno o educador salesiano. La visión de la educación como la gran transformadora de la sociedad está en el sueño de Don Bosco y de todos los educadores salesianos pasados, presentes y futuros.

### 1.2.3 PRESENCIA SALESIANA EN ESPAÑA.

La presencia educativa de la escuela salesiana en España cumple en el año 2006 sus 125 años con la apertura de la casa de Utrera (Sevilla). Actualmente está extendida por todo el estado español, en todas las comunidades autónomas, y con una adaptación constante a las necesidades que van surgiendo en cada época y lugar. Existen 241 obras en España con una configuración diversa, de la que se da cuenta a continuación.

Existen **colegios integrados** de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, Programas de Garantía Social, aulas de integración, formación ocupacional y continua. En cuyos ambientes se da una oferta ampliada de actividades extraescolares y complementarias, deportes, Asociación de Madres y Padres de Alumnos, Asociación de Alumnos, servicios de comedor, biblioteca, ludoteca y los *primeros del cole*.

Junto a los centros educativos se abren actividades de **tiempo libre** –oratorios y centros juveniles- donde los jóvenes son protagonistas de su formación y en que se favorece la creación de una comunidad educativa. Para dar una respuesta cualificada a la consecución de espacios para el tiempo libre de los jóvenes, se han creado **Escuelas de Tiempo Libre**, con el objetivo de formar a los educadores que realizan proyectos de tiempo libre en general, y de centros salesianos de tiempo libre en particular. A esto se añaden espacios especialmente preparados para la consecución de actividades de aire libre como granjas – escuelas, albergues juveniles y centros medioambientales.

Las presencias salesianas han abierto su abanico de atención al joven, dando **respuesta al mundo de la marginación y la exclusión** a través de 130 proyectos sociales que se llevan a cabo en cuarenta y siete puntos de España. Respuesta que tiene su reflejo en la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas, formada por diez entidades

presentes en once comunidades autónomas, que cuentan aproximadamente con cuatrocientos trabajadores y mil voluntarios para atender a más de diez mil destinatarios en situación de riesgo. La presencia salesiana entre los pobres y excluidos se concreta en programas de intervención social que abarcan desde la infancia y la familia, los jóvenes y las mujeres, hasta situaciones relacionadas con la salud, minorías étnicas e inmigrantes, población reclusa y programas de inclusión social. En este sentido varios programas buscan la promoción de la calidad de la vida infantil y juvenil, a través de casas de acogida, centros de día, pisos con menores en dificultad, programas para jóvenes en situación de riesgo social y talleres laborales. También existen actuaciones de sensibilización para prevenir la violencia familiar y favorecer la igualdad de oportunidades, inserción social a través del tiempo libre, inserción laboral, programas preventivos y específicos de toxicómanos. Además, hay otros programas que atienden a grandes colectividades como son los de dinamización comunitaria y animación sociocultural en barriadas marginales, proyectos comunitarios en poblados gitanos, campañas interculturales, acogida, información y orientación social a inmigrantes.

En los ambientes salesianos se ha educado siempre en la solidaridad hacia aquellos que tienen menos recursos y hacia países que carecen de lo necesario para desarrollar una vida digna. Como consecuencia han nacido **Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo**, por iniciativa de exalumnos de centros salesianos, comprometidos en la promoción humana y el desarrollo de los pueblos. Los ámbitos de actuación de estas ONGD son básicamente cuatro:

- Proyectos y Programas de Cooperación para el Desarrollo que se han ejecutado en distintos países en vías de desarrollo de Latinoamérica, África y Asia. Los beneficiarios y beneficiarias de dichos proyectos y programas han sido siempre personas de colectivos especialmente desfavorecidos y con un elevado grado de vulnerabilidad -mujeres, infancia, juventud, grupos indígenas, etc.-
- Promoción y Formación del Voluntariado. Los voluntarios y voluntarias participan en campos de trabajo tanto nacionales como internacionales, apoyando a colectivos que se encuentran en situación de pobreza, exclusión y marginalidad. También hay voluntarios vinculados a la gestión de proyectos de desarrollo. Todos los voluntarios y voluntarias reciben una formación previa antes de vivir sus experiencias de voluntariado.

- Programa de Apadrinamientos, con el que se pretende acercar a personas de nuestra sociedad la difícil realidad que viven miles de niños y niñas de países en vías de desarrollo.
- Sensibilización y Educación para el Desarrollo. Con que se pretende llevar a cabo actividades que promuevan un cambio de actitudes y comportamientos en la sociedad, fomentando los valores de justicia y solidaridad.

En España hay tres ONGD's que tienen delegaciones en diversos puntos de la geografía española, pertenecen y son miembros activos de algunas redes y plataformas de ONGD's en España: CONGDE (Coordinadora de ONGD de España), REDES (Red de Entidades de Desarrollo Solidario) y varias Coordinadoras Autonómicas de España.

Toda la actividad y presencia salesiana se ve apoyada desde el servicio editorial e imprenta salesiana. La **Editorial CCS** (Central Catequética Salesiana) fue fundada en 1944 y se ocupa de temas relacionados con la educación y la pastoral. Desde el primero, el catálogo desarrolla materiales sobre educación, animación sociocultural, ocio y tiempo libre, teatro y talleres. Desde el segundo, el catálogo desemboca en la pastoral, catequesis, liturgia, teología, espiritualidad y temas salesianos. Se editan libros, revistas, agendas, audiovisuales, estampas, postales y carteles. Para dar una cobertura apropiada, existen distribuidores en cada una de las comunidades autónomas.

El **Grupo Edebé** es una editorial conocedora y partícipe de la educación en España, labor corroborada en sus más de cien años de historia y miles de libros. Su constante evolución y voluntad de innovación hacen posible la creación de libros de texto, de literatura, de divulgación, de consulta y materiales multimedia eficaces en el ámbito educativo. En estos momentos, publica para las distintas etapas del sistema educativo, desde los dos años hasta el Bachillerato y la Formación Profesional. Asimismo continúa apoyando la tarea de maestros y profesores con manuales de formación y cursos a través de la red, en el marco de acuerdos universitarios. Consciente de la importancia de las nuevas tecnologías como herramienta de formación del alumno, desde hace años, **Edebé** ha incorporado los materiales multimedia en el aula en todas las etapas del currículo escolar. La expansión y consolidación del **Grupo Edebé** ha sido fruto de la voluntad de responder a los cambios y las necesidades de las distintas comunidades educativas en el nuevo mapa autonómico español. En el ámbito



internacional, el **Grupo Edebé** ha llegado a Latinoamérica y creado editoriales en Argentina, Chile y México.

### **Presencias Salesianas en la Comunidad de Madrid.-**

En la Comunidad de Madrid existen actualmente veinte obras, situadas en los distritos de Chamartín, Tetuán, Fuencarral – El Pardo, Moncloa – Aravaca, Latina, Carabanchel, Puente de Vallecas, Ciudad Lineal, San Blas, Parla, Soto del Real, Fuenlabrada, El Plantío – Las Rozas, Alcalá de Henares, Aranjuez. Once de estas presencias son **centros educativos concertados** que atienden alumnos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, Programas de Garantía Social, aulas de integración, formación ocupacional y continua. Dándose en todas ellas una oferta amplia de actividades, y atendiendo especialmente al **ocio y tiempo libre** de los jóvenes con propuestas diversas y abiertas a todos los jóvenes del barrio.

La presencia de **centros de estudios superiores** salesianos en la Comunidad de Madrid busca el desarrollo profesional en dos campos, la educación y la técnica. El Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, que cualifica profesionalmente según el estilo salesiano a maestros, educadores sociales y psicopedagogos. Y el Centro de Estudios Superiores CNAM, adscrito al Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM-París), que cualifica profesionalmente a electrónicos e informáticos.

Las **Plataformas Sociales Salesianas** presentes en Madrid son las siguientes:

- Las Naves, Centro de Formación y Atención Socioeducativa, en Alcalá de Henares.
- Asociación Pan Bendito, en Vallecas.
- Valora, Centro de Formación y Atención Socioeducativa, en Parla.
- Naranjovent, Talleres prelaborales y centro juvenil, en Fuenlabrada.

A las que hay que añadir **Proyectos Socioeducativos** que se crean para dar respuesta a las necesidades tanto educativas como psicosociales de los menores en riesgo social del barrio a través de una educación integral en valores. Estos proyectos tienen por objetivo acompañar el crecimiento integral del chaval, ofrecer intervenciones de calidad –apoyo psicopedagógico, apoyo social- y crear una red de animadores y voluntarios que trabajen con los menores de

una manera eficaz y estable. Todo ello implica trabajar en red con otras instituciones de la zona. Los proyectos están actualmente en Tetuán, Barrio del Pilar y Ciudad Lineal. Los destinatarios proceden de colegios públicos y concertados de la zona y en muchos casos derivados de los Servicios Sociales, las nacionalidades de referencia de los niños muestran la multiculturalidad de la Comunidad de Madrid y las actividades que se realizan son diarias y a través de campamentos de verano.

Las dos **ONGD's** que están en la Comunidad de Madrid son Madreselva y Jóvenes del Tercer Mundo. Madreselva es una ONGD sin ánimo de lucro que se creó en 1984 y que actualmente cuenta con seis delegaciones en el territorio español. Madreselva es de ámbito nacional e internacional y cuenta con aproximadamente dos mil colaboradores, siendo muy numerosos los apadrinamientos. Jóvenes del Tercer Mundo surge como asociación en el año 1988 y en el año 2000 se transforma en Fundación Jóvenes del Tercer Mundo. Actualmente tiene cinco delegaciones y cuenta con más de diez mil personas entre colaboradores, voluntarios, simpatizantes y donantes que apoyan su labor.

La mayor parte de los voluntarios y voluntarias tienen entre 20 y 30 años. Y tienen la ilusión de poner su tiempo y su dedicación al servicio de personas necesitadas, tanto en España como en países en vías de desarrollo.

En Madrid se encuentran sedes de la **Editorial CCS**, del **Grupo Edebé** y una **librería** salesiana, que prestan un servicio directo general a todo tipo de ambientes educativos y un servicio particular a aquellos centros que tienen en su ideario el sistema educativo salesiano.

## CONCLUSIONES

El ambiente educativo salesiano es un espacio donde los jóvenes proyectan la vida, experimentan la confianza y hacen experiencia de grupo. Un lugar donde la educación personalizada va a la par con la del ambiente y donde la alegría, fruto de la valoración positiva de la existencia, constituye la atmósfera de fondo de la familiaridad entre jóvenes y adultos. En el estilo salesiano, la educación es sobre todo obra de una pedagogía de ambiente, camino privilegiado para la formación en la responsabilidad social.

El Proyecto Educativo Salesiano es la mediación histórica y el elemento principal de inculturación del estilo de Don Bosco, en todos los lugares y en todas las culturas.

Si tuviéramos que presentar a modo de principios el sistema preventivo de Don Bosco, que hoy se hace patente en las escuelas salesianas, podrían ser los siguientes:

1. Principio de centralidad del joven, tratando a cada uno como centro de su desarrollo integral.
2. Principio de respeto y libertad para ser diferente.
3. Principio del amor y la bondad, que crea un clima de estima, comprensión y aprecio.
4. Principio de comunicación educativa.
5. Principio de la alegría y de la fiesta.
6. Principio de pedagogía de ambiente, donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás.
7. Principio de trabajo educativo en comunidad, interacción positiva entre los agentes que intervienen -educadores, jóvenes y familias.
8. Principio de ciudadanía activa, de participación de todos los agentes sociales en la escuela salesiana.
9. Principio de trabajo en red, tiempo formal y no formal, educación reglada y educación en el tiempo libre.
10. Principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social.

Mira a valores que dan consistencia a la persona: la construcción de la propia identidad personal, la aspiración a una mejor calidad de vida, la aceptación de la reciprocidad hombre-mujer, la solidaridad, la justicia, la paz y la preparación para establecer relaciones interpersonales estables y fecundas, en respeto y reciprocidad.

Sistema que promueve en el ambiente educativo experiencias de gratuidad y voluntariado, y acompaña a cada joven ante las opciones que se plantea. Educa a través de los grupos, la promoción y la transformación del ambiente, la participación en encuentros juveniles y las experiencias celebrativas y festivas. Las escuelas salesianas, con su experiencia y calidad, contribuyen a la preparación y a la promoción cultural de los ambientes populares.

El sistema preventivo salesiano es un taller de humanismo pedagógico, donde se orienta a los jóvenes a optar por el bien y a dirigir su riqueza hacia el don de sí, para que lleguen a ser *“buenos cristianos y honrados ciudadanos”*. Meta que alcanzan en una comunidad donde todos participan, con competencias y roles diversos, en el camino de santidad caracterizado por la alegría, por el compartir, por el esfuerzo de cada día. El sistema educativo de Don Bosco favorece la creación de relaciones auténticas y predispone a los jóvenes a la escucha y a la simpatía. Cada educador vive una relación de reciprocidad con los muchachos, dando lo mejor de sí y de sus competencias humanas y profesionales. La valoración de lo que cada uno aporta facilita la convergencia de las intervenciones educativas, que tienden a favorecer la maduración de los jóvenes.

La educación se hace experiencia, es decir, una realidad vivida con intensidad y globalidad, que es la forma más directa de llegar a conocer y dejarse modelar por aquello que se experimenta. Hacer experiencia significa realizar un proceso de unificación entre varios dinamismos de la persona: cognitivos, emotivos, operativos, sociales, motivadores, para llegar a optar con todo el ser por el bien y lo auténtico. De modo que se llega a una síntesis existencial y se expresa gracias a las potencialidades de la comunicación humana.

Mediante la experiencia, el joven llega a conocer de forma vital una determinada realidad porque, situándose frente al mundo y a los demás, los acoge en su universo interior llegando a una síntesis personal. La experiencia cotidiana ayuda a buscar el sentido de la propia vida. Esta búsqueda se educa, a veces se evoca y otras veces sencillamente se personaliza y valora mediante propuestas que permiten a los jóvenes describir continuamente el contenido de su experiencia, en diálogo con sus expectativas y deseos más profundos.

Y para que las experiencias sean significativas se elaboran itinerarios educativos que tienden a formar en los jóvenes, actitudes y disposiciones para optar y obrar como honrados ciudadanos.

## **Capítulo II:**

# **Multiculturalismo e Interculturalidad.**



En el cruce de los dilemas de la globalización, encontramos el fenómeno de los movimientos migratorios. Ante él, las posiciones sociales que subyacen son excluyentes lo que nos lleva, a corto y medio plazo, a realizar un nuevo planteamiento de convivencia y de reconocimiento de ciudadanía. Bajo este prisma, analizamos los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad, tomando, como punto de partida, un concepto amplio de cultura.

Vivimos en un mundo donde la diversidad cultural es la regla, es un hecho en la vida europea y española. Aislarse o defenderse de esta diversidad, vivida como conflicto o, por el contrario, aceptar y convivir con ella es la tesitura en que se encuentra la sociedad española actual. La diversidad que aportan los inmigrantes puede ser un elemento positivo para enriquecer la sociedad e incrementar las formas en que los ciudadanos perciben y resuelven los problemas personales y sociales. Como consecuencia, los inmigrantes proporcionan a la sociedad que los acoge la posibilidad de tener una visión más completa y enriquecida del ser humano. Es necesario educarnos y educar a los ciudadanos en una visión positiva de la diversidad cultural. Puesto que defender la recíproca diversidad es una fuente de enriquecimiento mutuo. Y, para ello, la escuela es la plataforma más idónea para empezar a construir una convivencia intercultural. La escuela es un ámbito integrador de las diferencias, donde se da la igualdad y la diversidad, respetando la dignidad de todos.

Este capítulo es el puente entre la constatación de la realidad multicultural en que estamos inmersos y la respuesta de la práctica educativa actual en aulas culturalmente diversas; puente que nos conducirá a la pedagogía preventiva del sistema educativo salesiano en las escuelas de España. En la otra orilla nos espera la práctica docente en las escuelas salesianas de Madrid.

### 2.1 LA REALIDAD EN QUE VIVIMOS

Vivimos en una sociedad dinámica que se construye día a día. Tiene un carácter plural y es de una gran complejidad y retos que requieren del esfuerzo de todos para construir una sociedad basada en la convivencia. Muchas de las grandes ciudades se han construido sobre la

base de la migración, movimientos migratorios interiores y exteriores. Puesto que las ciudades, se han convertido en la gran esperanza de futuro para mejorar el nivel de vida. Esto quiere decir que el desarrollo de las grandes ciudades, no se puede entender sin el fenómeno migratorio. Las migraciones son una realidad inequívocamente internacional y universal.

### 2.1.1 EL MUNDO GLOBALIZADO

La expresión *“vivimos en un mundo globalizado”* refleja la realidad en la que la sociedad se encuentra en el siglo XXI. Pocos términos hay que usemos con tanta frecuencia pero que de hecho estén tan pobremente conceptualizados como el de globalización (o mundialización). ¿Qué significa en realidad? Por el momento, son dos las escuelas de pensamiento que se destacan al respecto, desde posiciones opuestas. Por un lado se hallan aquellos a quienes pudiera llamárseles "hiperglobalizadores" y por el otro están los "escépticos de la globalización".

Se tiende a ligar ideológicamente a los hiperglobalizadores con los negocios. Un buen ejemplo de sus argumentaciones se puede encontrar en las obras de Kenichi Ohmae, tales como *The Borderless World* (El mundo sin fronteras: 1992) y *The End of the Nation State* (El fin del estado-nación: 1997). Desde este punto de vista, la globalización significa expansión del mercado a escala mundial. Este proceso ha avanzado tanto que los estados-nación han perdido la mayor parte del poder que solían tener. Según esta teoría, los problemas de los políticos de todo el mundo están relacionados con esa falta de poder.

De acuerdo con Ohmae y otros autores semejantes, muchas regiones que no son estados-nación se convertirán en núcleos de la nueva economía mundial. Se trata de zonas tales como el Sudeste de China, en la cual se incluye a Hong Kong, o la región de Barcelona-Perpiñán, en la que se intercalan el sur de Francia con el norte de España. Se habla también de un "nuevo feudalismo", noción que está muy ligada a la escuela de la hiperglobalización.

De hecho, algunos hiperglobalizadores consideran que dentro de veinte años el mundo abarcará tantos como dos mil estados o ciudades-estado con sus respectivas zonas adyacentes de influencia.



Este escenario no sería muy probable, pero sí tiene alguna base en lo que sucede actualmente debido a que, hasta cierto punto, es la ideología en boga del sector empresarial transnacional. Además, en el contexto de los negocios a escala mundial, la idea de la globalización no es solamente una noción analítica, sino directamente ideológica, que expresa una cierta orientación hacia el futuro.

Un punto de vista diametralmente opuesto es el que adoptan los "escépticos de la globalización". La obra más prominente al respecto, que es muy comentada en la actualidad, es la de Paul Hirst y Grahame Thompson *Globalization in Question (La globalización en tela de juicio: 1996)*. En opinión de estos autores, se advierte que había más comercio mundial en el decenio 1900-1910, y aún en la última parte del siglo XIX, que en la actualidad. A lo que hay que añadir que aportan muchos otros datos estadísticos para mostrar que la tesis de la globalización es un mito.

Tanto el punto de vista de los hiperglobalizadores como el de los escépticos de la globalización están equivocados. Es más plausible que una conceptualización adecuada de este fenómeno deba diferir de ambos enfoques.

Primero, estamos al principio del proceso de globalización y no al final. Estamos al principio de una sacudida fundamental de la sociedad mundial, que tiene numerosas causas y no una sola. Proviene del impacto de la tecnología sobre los sistemas de mercado a escala mundial, a la vez que de la desaparición de la Unión Soviética y del estilo soviético de comunismo. Estamos al principio de este proceso y todavía no sabemos realmente hacia dónde nos llevará. Creo que el libro de Martin Albrow, *The Global Age (La era global: 1997)*, aporta la mejor vía para conceptualizar la situación en que nos hallamos. Este autor dice que somos la primera generación que tiene acceso a una Era Global, y no se trata de una era postmoderna.

En segundo lugar, la globalización es el conjunto de cambios de mayor trascendencia que está sucediendo actualmente en el mundo. La mundialización no debe entenderse tan sólo como un concepto económico ni como un simple desarrollo del sistema mundial o puramente como un desarrollo de instituciones mundiales a gran escala. Giddens la llama "acción a distancia": se refiere al efecto impresionante y cada vez mayor que tienen en nuestras vidas las acciones que se llevan a cabo en lugares distantes. El concepto describe la creciente

interpenetración que hay entre la vida individual y las opciones futuras de dimensión mundial, algo que es relativamente nuevo en la historia. En este sentido, Giddens toma la globalización (*—Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas—*: 2000) como un fenómeno que sucede "aquí en la cercanía de lo nuestro", al igual que "allá en la lejanía del exterior". Se refiere tanto a uno mismo -los cambios en nuestra vida personal y ciertamente los cambios en los ámbitos locales-, como acerca de los sistemas mundiales.

La mundialización o globalización no es un simple conjunto de procesos, ni tampoco va en una sola dirección. En algunos casos genera solidaridades y en otros las destruye. Tiene consecuencias muy distintas según sea la ubicación geográfica mundial de que se trate. En otras palabras, es un proceso sumamente contradictorio. No se refiere solamente a la fragmentación social: Giddens lo ve como una sacudida de las instituciones en la cual se generan algunas formas nuevas de integración que coexisten con formas nuevas de fragmentación.

En tercer lugar, la fase actual de este proceso no es solamente una extensión de las fases anteriores de la expansión del mundo occidental. La fase actual de la globalización es algo que empezó apenas hace 35 años, cuando se estableció el primer sistema de comunicación a escala mundial. En consecuencia, se crearon nuevos mecanismos económicos como el mercado mundial de dinero, por ejemplo, disponible las 24 horas del día y que tanto afecta a nuestras vidas. Pero con la comunicación mundial instantánea se alteró también el propio tejido de la vida social. Vivimos en un mundo en el que las imágenes de los sistemas de comunicación de masas son transmitidas por todo el planeta, y esto hace que cambie la noción de quiénes somos y de cómo vivimos.

Aunque los procesos actuales de mundialización reflejan todavía una extensión del dominio occidental, están mucho menos centralizados que en el pasado. Desde luego, tenemos el surgimiento de nuevos centros de poder en la Cuenca del Pacífico, pero también en otros lugares. Si se puede decir que Occidente controló las primeras fases de la mundialización, la fase actual se distingue porque nadie la controla.

### 2.1.2 EL DESPLAZAMIENTO DEL MUNDO

*“No soy de aquí, ni soy de allá,  
no tengo edad ni porvenir  
y ser feliz es mi color de identidad”.*

**Alberto Cortés**

El año 1989 figura ya en los anales de la historia como una fecha destacada, al mismo nivel de significación que 1789 o 1492, ya que para siempre figurará como un hito marcador del inicio de una nueva etapa del devenir de la Humanidad. En noviembre de ese año se cruzan dos acontecimientos de singular importancia, la caída del muro de Berlín y la inauguración de la primera página web. Desaparecen los bloques y con ello la Guerra Fría, a la vez que el mundo, convertido definitivamente en la aldea global que se venía anunciando desde los años setenta, es atrapado en una red de comunicación por la que transita la información en tiempo real mediante una señal que por primera vez reúne los tres sistemas de comunicación utilizados por el ser humano hasta entonces de manera segmentaria: el audio, el vídeo y el texto escrito. Si cada uno de estos acontecimientos por separado tiene suficiente trascendencia como para alterar el curso de la historia, la sinergia creada como consecuencia de su cruce está provocando una dinámica, que hemos dado en denominar Globalización. Presidida por el hegemonismo unilateralista en lo geoestratégico y por el paradigma neoliberal en lo sociopolítico, está provocando unas consecuencias que no alcanzamos aún a calibrar plenamente pero que han comenzado ya a cambiar de manera profunda nuestras vidas.

Esta aceleración del tiempo histórico nos ha situado de bruces ante los tres dilemas de cuya resolución pende el futuro de la humanidad: la creciente desigualdad Norte-Sur mundial, pero también sociológica, sobre la que anualmente tenemos puntual noticia en los Informes anuales del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo); la ciega pretensión de seguir satisfaciendo las necesidades generadas por un sistema de vida basado en el consumo dentro de los límites marcados por la propia naturaleza; y la convivencia entre las tendencias a la uniformización y al particularismo enfrentadas hoy en el seno de la vida política y cultural, a las que Ignacio Ramonet llama “dinámica de fusión” y “dinámica de la fisión”.

Este proceso no nos ha conducido al final de la Historia, como algunos vaticinaron, sino hacia una nueva etapa ya que, en torno a las tres líneas de tensión mencionadas, vemos

surgir nuevas formas de conflicto y de guerra, nuevos modos de crítica y organización social y política, nuevas instituciones y un nuevo concepto de ciudadanía. Así, también en el centro del cruce de los tres dilemas encontramos, con un nuevo rostro, el viejo fenómeno de los movimientos migratorios. En el mundo globalizado los principales motivos que han empujado tradicionalmente al ser humano a emigrar, los llamados las tres ~~-D~~” -Desarrollo, Demografía y Democracia a los que cabría añadir una cuarta, Desertificación-, se manifiestan de modo más acuciante que nunca. Ello está provocando un aumento de tal calibre de los flujos migratorios que hoy podemos hablar, como dicen Sami Naïr y Javier de Lucas (*El desplazamiento en el mundo: inmigración y temática de identidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales*. 1998. Sami Naïr en colaboración con Francisco Javier de Lucas Martín), de un verdadero ~~-desplazamiento~~ del mundo”. El fenómeno, que en modo alguno es nuevo, presenta, sin embargo, algunos rasgos que conviene destacar.

Es en primer lugar un fenómeno global, entiéndase sistémico o estructural, pues, como observa S. Castles (*La era de la información*: 1996), la movilidad es un elemento definitorio del mundo globalizado. Esta movilidad va más allá de los desplazamientos locales y no sólo desde la periferia hacia el rico norte -EE.UU., Canadá y U.E.-, sino que la encontramos en todos los continentes y en todas las direcciones, de modo que hoy podemos hablar, más que de desplazamientos en el mundo, del ~~-desplazamiento~~ del mundo”. Si bien esto no significa lo mismo para todos, pues junto a unos flujos ~~-buenos~~” -capital, propiedad intelectual, trabajadores cualificados o necesarios para el norte- existen los flujos de los ~~-no~~ deseados” -trabajadores de baja cualificación, inmigrantes forzosos, refugiados. Para unos y para otros el rasero de la movilidad es distinto. En nuestro modo común de expresarnos diferenciamos claramente entre ambos flujos, a uno pertenecerían los ~~-extranjeros~~”, al otro los ~~-inmigrantes~~”.

En segundo lugar, pese a la tendencia generalizada a reducirlo a una categoría unívoca, el fenómeno migratorio es complejo y heterogéneo, ya que los proyectos migratorios son plurales por los orígenes, las motivaciones, los mecanismos de desplazamiento y los objetivos. Acercarse hasta él es suficiente para poder apreciar que las circunstancias que acompañan al éxodo de norteafricanos, orientales, sudamericanos o subsaharianos son muy diferentes, así como las diferencias que median entre grupos de trabajadores con o sin familia, regularizados o no, temporales o naturalizados, emigrantes nacionales o extranjeros, económicos o asilados, etc. Finalmente, es integral, ya que en él están comprendidas las

diferentes dimensiones de la vida social: laboral, económica, cultural, jurídica y política. La conocida frase del dramaturgo suizo Max Frisch lo resume a la perfección: *“Queremos mano de obra pero nos llegan personas”*. Nos llegan personas cargadas de inquietudes, de historia, de cultura, aunque nos empeñemos en ver sólo migrantes sin rostro.

Este fenómeno que hemos definido como global, complejo e integral, es vivido de modo distinto en cada sociedad de acogida. En el caso de la española, tradicionalmente emisora y sólo muy recientemente receptora de población, se presenta además con los rasgos de intenso -basta consultar los datos referidos a movimientos de población de los últimos quince años para comprobar que la población inmigrada se ha quintuplicado durante ese periodo- y concentrado, pues la mayoría de los más de dos millones setecientos mil inmigrantes ha buscado su residencia en las zonas de la cuenca mediterránea y en la región de Madrid. Esta sociedad, golpeada por los violentos acontecimientos abiertamente xenófobos que se vienen produciendo en diferentes ciudades, en particular los ocurridos en Ca N'Anglada en 1999, el El Ejido en el año 2000, los de Elche en 2004, ha despertado de su particular *“sueño dogmático”*. Los españoles, acostumbrados a emigrar y a recibir cada año a millones de extranjeros como turistas, habíamos construido una imagen tan falsa como idílica de nosotros mismos de personas acogedoras y respetuosas con *“los otros”*. *“Los racistas son los demás”*, *“nosotros no somos racistas”*. En apoyo de tales afirmaciones venían las imágenes que frecuentemente ofrecía la televisión sobre conflictos raciales en países más al norte. El *“ejidazo”* fue un golpe que hizo añicos la complaciente imagen. Significó la definitiva pérdida de la inocencia. Despertamos de un sueño para descubrir la pesadilla. Aprendimos súbitamente que también nosotros podíamos ser racistas.

Desde entonces, en el seno de nuestra sociedad dominan dos posiciones *“sociales”* frente al fenómeno migratorio muy diferentes aunque, al final, igualmente excluyentes. Para unos el inmigrante, el *“otro”*, es una amenaza de su bienestar material, de su seguridad, de su identidad cultural, incluso de su salud. El incremento de población procedente de otros países, supone que cada vez sean más visibles fenómenos de concentración como los siguientes:

- En determinados distritos, barrios y calles, donde el precio de la vivienda es más asequible, lo cual suele coincidir a menudo con condiciones de habitabilidad precarias y viviendas pequeñas.
- En determinados colegios, como consecuencia de la concentración residencial, puesto que en la escolarización se prima la cercanía al lugar de residencia.

- En espacios públicos al aire libre como parques y plazas, que son usados como centros de reunión y esparcimiento por colectivos de inmigrantes sobre todo con poco tiempo de estancia en Madrid.
- En los servicios municipales, especialmente los encargados de ofrecer ayudas para comedor escolar, libros, vivienda, etc. sobre todo en los distritos con mayor proporción de inmigrantes empadronados.
- En los servicios sanitarios públicos, en aquellos distritos y barrios con mayor concentración de población inmigrante.
- En determinados barrios donde los locales comerciales son regentados por empresarios de origen extranjero, muy a menudo ligados a concentraciones residenciales, pero también a la configuración de verdaderos núcleos comerciales.

Ante sí está el reto de la convivencia, de gestionar de manera positiva los conflictos habituales de la vida en sociedad. Sin embargo, no se puede obviar que en ocasiones esos conflictos se perciben con otros matices cuando afectan a relaciones entre vecinos autóctonos y extranjeros. A todo ello hemos de añadir que el discurso, aireado por algunos dirigentes políticos y por los medios de comunicación social, que asocia inmigración con criminalidad, con la quiebra de los servicios sociales, prostitución, enfermedades, costumbres aberrantes, etc., está en sintonía con esta concepción que podemos calificar de abierto rechazo.

Para otros, en cambio, el inmigrante es únicamente mano de obra que será bien recibida en la medida en que sea necesaria para reequilibrar el mercado laboral y la pirámide poblacional. Se corresponde con la actitud que podríamos denominar de cinismo instrumental. El abierto rechazo de la posición anterior se torna aquí invisibilidad. El inmigrante no es percibido como persona y mucho menos como ciudadano. Es sólo un trabajador que únicamente será aceptado como tal si se sitúa dentro de los límites marcados por las inexorables leyes del mercado, sólo dispuesto a acoger a los que se necesite y sólo mientras se les necesite y en las condiciones en las que se les necesite. Desde esta posición el inmigrante es un ser sin rostro, sin historia, sin cultura, es mano de obra, en el mejor de los casos un trabajador, un *gastarbeiter* --trabajador invitado”, eufemismo con el que en Alemania se identificaba a los trabajadores inmigrados. El discurso político sobre cupos, cuotas, control policial, expulsión, que se refleja en la legislación, sería el exponente más claro de esta segunda concepción.

Ambas concepciones ~~de~~ "de a pie", aunque por caminos diferentes, condenan al ~~otro~~ "otro" a la exclusión y se basan en percepciones sesgadas. Una, conectada directamente con el racismo, adopta la forma radical del rechazo físico. La otra, reduciendo al inmigrante a infrasujeto, a infraciudadano, nos propone una inconsistente asimetría jurídica al exigirle todos los deberes como a cualquier ciudadano pero negándole parte de sus derechos. Las dos concepciones, al no reconocer los rasgos con los que hoy aparecen los flujos migratorios -sistémico, complejo e integral- niegan la naturaleza multicultural del mundo globalizado, son incapaces de apreciar en la persona de cada inmigrante a quien aspira a convertirse en ciudadano, es decir, a poseer los mismos derechos y deberes que los demás.

La integración de los nuevos residentes exige el reconocimiento explícito de la igualdad de derechos civiles, sociales y económicos para acceder a bienes y servicios como la educación, la salud, la vivienda, el salario, la promoción profesional. Pero también el reconocimiento de los derechos culturales y políticos de reunión, asociación, manifestación y participación. No es otra cosa que reconocer que quienes residen entre nosotros, como consecuencia de su proyecto migratorio, sean tratados como coprotagonistas de la vida económica, cultural y política. Naturalmente esto no será posible mientras no cambiemos un concepto de ciudadanía, que como el actual, se confunde con el etnocultural de nacionalidad. El mundo que nace de las ruinas del Muro de Berlín, ancho, definitivamente pequeño, definido por la movilidad y el multiculturalismo, exige un nuevo concepto de ciudadanía basado en la residencia.

No cabe duda de que el fenómeno migratorio viene a poner a prueba la salud democrática de la sociedad.

### 2.1.3 EMIGRAR, UNA ELECCIÓN VITAL

*"Emigrar es desaparecer para después renacer.*

*Inmigrar es renacer para no desaparecer nunca más".*

Samī Naïr y Juan Goytisolo<sup>100</sup>

En distintos puntos del planeta tradicionalmente de carácter sedentario, la emigración se ha convertido en una elección vital para miles de personas que hasta hace pocos años no concebían la idea de abandonar su país.

Las razones para este nuevo proceso que definen las modernas migraciones reúnen múltiples variables. Como señala Catherine Withol de Wenden *"No hay que olvidar que existen grandes desequilibrios económicos, demográficos, culturales y políticos que subsisten en una parte y otra de las grandes líneas de fractura del mundo contemporáneo..."*<sup>101</sup>.

La presencia de los "otros" en el interior de nuestros países es el segundo gran eje en el que se sustenta el argumento explicativo de la actual situación. Una situación que tanto alienta la perspectiva multicultural como suscita graves crisis en las relaciones interculturales de las distintas poblaciones, en especial de autóctonos e inmigrantes extranjeros, sobre todo cuando se procede a la construcción social de la inmigración como un problema (Alvite, 1995) que sirve de pasto a discursos racistas y xenófobos. Así el discurso conservador –y preocupante- sobre la inmigración no representa cuantitativamente un segmento de población relevante en proporción a la población mayoritaria -como ha sucedido en nuestro país-, es decir, sin que represente un serio factor de desequilibrio cuantitativo de la población de un determinado país.

La diferencia fundamental que presenta el carácter actual de las migraciones respecto de otros procesos migratorios anteriores estriba en dos rasgos que, a nuestro entender, son altamente significativos:

- a. En primer lugar, que la emigración se ha convertido en un hecho social de tipo estructural, lo que impide considerarlo como un problema que tenga solamente

---

<sup>100</sup> NAÏR SAMÍ, GOYTISOLO J. (2000). *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Ed. Aguilar. Madrid.

<sup>101</sup> WITHOL DE WENDEN, C. (2000). *¿Hay que abrir las fronteras?* Biblioteca del ciudadano. Ed. Bellaterra. Barcelona.



repercusiones sectoriales o se restrinja a su dimensión económica, como inteligentemente ha planteado Lucas (1994: 129):

*“La inmigración no es un fenómeno externo, poco influyente en la evolución de las estructuras políticas y sociales de los países receptores de la inmigración, sino que constituye un proceso social complejo que da lugar a modificaciones y a problemas que afectan a muy diversos órdenes en la sociedad que la recibe. Además, desde el punto de vista internacional, la inmigración es casi un nuevo estado de la población mundial, que se presenta, hoy como nunca, casi en permanente disposición de movimiento, un fenómeno de movilidad social global que, además, afecta de forma cada vez mayor a la geopolítica mundial y a la economía internacional”.*

Lo que está en perfecta consonancia con los presupuestos del ~~un~~universalismo” que pone en cuestión al menos uno de sus componentes, esto es, la consideración de la ciudadanía en el interior de los Estados nacionales y las bases de su configuración ante el proceso migratorio. De este modo la globalización (Stavenhagen, 1995), ha estimulado fuertemente el desarrollo de las migraciones internacionales, a una escala jamás vista antes en la historia contemporánea de la humanidad, al igual que sucede con la circulación de capitales y de información. Con la salvedad de que el tratamiento dado a la circulación de capitales, de mercancías y de información no es el dispensado a la circulación de los trabajadores y sus familias.

- b. En segundo lugar, y estrechamente relacionado con lo anterior, la nueva inmigración tiende a convertirse en población residente definitiva, es decir, en población que se establece con carácter permanente en el país de acogida, frente a la temporalidad que presidía buena parte de los anteriores procesos migratorios históricos -con la notable excepción de las sucesivas oleadas que confluyeron en la constitución de los Estados Unidos de América del Norte. Así es reconocido por el Informe de Expertos para la comisión de las Comunidades Europeas (1990: 5) al sostener que:

*“La inmigración, que en un principio encontraba su motivación en el trabajo y se consideraba como un fenómeno de corta o media duración, ha cambiado profundamente de naturaleza con las agrupaciones de familia y la llegada de refugiados y de solicitantes de asilo. Por otra parte, los lazos con las antiguas colonias*

*han contribuido, en particular en el caso de Francia y del Reino Unido a crear flujos migratorios intensos y de tipo particular. Así, la inmigración se ha hecho en gran medida permanente o de larga duración, lo que ha dado lugar, entre otras cosas, a una segunda y a una tercera generación de “inmigrantes” y ha creado perspectivas, exigencias y problemas nuevos frente a los cuales la aceptación de la sociedad y la preparación de las instituciones no siempre han sido rápidas y adecuadas”.*

Por tanto, los flujos migratorios han pasado de ser un fenómeno estacional, animado por la perspectiva del retorno al país de origen, a convertirse en un fenómeno estructural cuya persistencia depende de tantos factores que, de momento, hacen inviable su desaparición y dificultan cualquier tipo de pronóstico sobre ello. Más aún, en opinión de numerosos analistas, los descendientes de los actuales inmigrantes será una parte sustancial de los habitantes europeos de las próximas décadas.

Este nuevo sesgo de la inmigración plantea, junto al aludido de la ciudadanía, el problema más amplio en torno a la atribución y el disfrute de la plenitud de los derechos a los inmigrantes, -o incluso de los que, siendo ciudadanos son originarios de otras poblaciones y culturas-, en paridad con los autóctonos del país de acogida, y ha suscitado “problemas” que han sido utilizados por el nuevo racismo para hacer aceptables sus tesis ante la falta de preparación social e institucional para asumir racionalmente sus responsabilidades ante esta situación. La conquista de plenos derechos por parte de los inmigrantes se presenta como una condición necesaria pero no suficiente para el establecimiento de la convivencia intercultural. No es suficiente porque obtener los derechos plenos no es algo que garantice por sí mismo que se produzca la comunicación y la interpenetración cultural, aunque carecer de ellos la torna en una auténtica caricatura de relación comunicativa. Así lo exponía A. Guessous (1993: 12) en su artículo sobre la disyuntiva entre asimilación o integración de los inmigrantes:

*“La integración se refiere a cosas muy concretas: formación, asistencia social, reagrupamiento familiar, condiciones de acceso a una vivienda iguales a las de los ciudadanos de la sociedad receptora, igualdad de condiciones de escolarización hasta el nivel universitario, idéntico acceso a la sanidad y al mercado de trabajo, ayuda para la creación de asociaciones de inmigrantes. La ausencia de esta política de integración*

*ciudadana condena al inmigrante a la marginación, a la precariedad de sus condiciones de vida, al desprecio de la sociedad”.*

La presencia de las culturas que incorporan los sujetos inmigrantes se ha convertido en el objetivo esencial de este resurgir del racismo, en consonancia con ese sesgo *“eulturalista”*, es decir, de *“incompatibilidad cultural”* que ha asumido el nuevo rostro del racismo. Por ello, no resulta descabellado decir que las nuevas formas de racismo están estrechamente vinculadas a la inmigración, que se convierte así en la destinataria del discurso de la intolerancia, la discriminación y el rechazo en tanto que *“refractaria a la integración cultural”*. Aunque de sobra conocido, es oportuno recordar que este rechazo tiene un marcado carácter clasista, ya que la inmigración destinataria de las iras racistas sólo incluye a los inmigrantes con una cierta característica económica: los que son pobres; aunque no siempre se limite a ellos.

### **La aldea global salesiana.-**

El tejido de la vida social ha cambiado y la escuela, cual espejo en que se mira la sociedad, recoge una imagen diferente.

Por un lado, la desigualdad es visible en barrios y plazas, en los lugares de trabajo, en los medios de transporte y en los centros escolares. Por otro, las necesidades del sistema de vida en el que *“otros”* se han visto inmersos, ha producido un cambio en la configuración de los vecindarios y comercios de la sociedad que está emergiendo, principalmente en las grandes ciudades, como es el caso de Madrid. Todo lo cual repercute en las escuelas. Y como consecuencia las reglas de convivencia están en entredicho, por la pluralidad de individuos y sus diferentes planteamientos sociales en los ámbitos de la vida.

La plataforma escolar, como consecuencia, recoge la contradicción entre un movimiento de solidaridad creciente y la destrucción de la convivencia por las diferencias amenazantes que se perciben entre los ciudadanos.

La escuela salesiana vive esta situación como una oportunidad de acoger las diferencias para un mayor desarrollo de todos, al mismo tiempo que democratizar el servicio educativo a todos los niños y niñas, y las relaciones incluyentes a todas las familias. De modo que se abre a las nuevas realidades del barrio –como son los casos del colegio San José en Pueblo Nuevo y del Colegio M<sup>a</sup> Auxiliadora en Tetuán- para, desde dentro, transformar las relaciones, los criterios, las visiones de la vida, la promoción de la cultura, etc., de los autóctonos y de los emigrantes, DE TODOS. Y ello dando preferencia a los más necesitados, acogiendo a cada uno como es.

El fenómeno de la movilidad produce un movimiento de acercamiento entre personas diferentes, con las que la escuela salesiana plantea un sistema de interacción valorativa de la diversidad de culturas, religiones, expresiones sociales, etc. en la vida cotidiana. Así los itinerarios educativos según el sistema preventivo, plantean una integración positiva de todos, desarrollan una cultura de paz en que la tolerancia activa recorre un camino que construye la convivencia y proponen un enriquecimiento recíproco de las diferencias.

Así mismo, las tecnologías de la información y la comunicación educativas en los ambientes salesianos son un medio que integra la diversidad de miradas que coexisten en la sociedad y, de manera específica, en la escuela. El uso democratizador de las mismas acerca a los niños, entre los que surge un nuevo tipo de comunicación abierta y sincera; una comunicación y un sistema de información virtual, complementaria del contacto personal físico y de la información a través de los medios tradicionales. El uso educativo de los soportes tecnológicos dota a los jóvenes de recursos y habilidades necesarias para desenvolverse integralmente en el mundo del siglo XXI y de la formación a lo largo de la vida. Puesto que las tecnologías inciden en la evolución de la sociedad y en los procesos educativos<sup>102</sup>.

En el contexto salesiano, la desigualdad no es una realidad, las diferencias no son una amenaza; las tecnologías son un reto para extender espacios alternativos de comunicación y de formación, que ensanchan las fronteras hasta hacerlas desaparecer, que unen a las personas hasta aparecer como habitual la instantaneidad de la comunicación, espacio inmediato de relaciones incluyentes. La espontaneidad y la familiaridad que se respira en el ambiente salesiano CONSTRUYE una socialización plural, de pertenencias diversas.

---

<sup>102</sup> Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro (1996). Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid. Pág. 215.

La aldea global salesiana es un espacio vital y dinamizador, un instrumento que posibilita y potencia la convivencia en la diversidad cultural que conforma el mapa social de nuestros barrios y ciudades. Es un espacio interactivo, una oportunidad de igualdad y equidad de la educación. Es una escuela abierta al barrio y a sus necesidades. La red es una oportunidad de mundializar la cultura a través de la mediación educativa salesiana, de la transmisión de sus valores para humanizar a las personas, especialmente a los niños y jóvenes.

La aldea global salesiana es una familia educadora integrada por personas muy diferentes bajo un proyecto común, a través de la presencia de los educadores en medio de los niños, la participación en la vida de cada uno y la disponibilidad para todos. Es una red de redes que crea contactos con el entorno, que pone a disposición personas, tiempo y espacio, que organiza servicios de promoción y actividades comunitarias abiertas a todos, que promueve la solidaridad con los que más lo necesitan.

Claro exponente son los centros y asociaciones creadas para el tiempo libre de niños, adolescentes y jóvenes, y las diversas respuestas a la marginación que subyace en sus entornos. Patente queda esta respuesta en las escuelas salesianas, específicamente la situada en Pueblo Nuevo, en que encontramos una respuesta diversa e integrada acorde con las necesidades del entorno:

- colegio,
- club deportivo,
- coro,
- grupo de teatro,
- asociación de alumnos,
- asociación de padres,
- centro infantil de tiempo libre,
- centro juvenil de tiempo libre,
- grupos de niños, adolescentes y jóvenes,
- proyecto socioeducativo.

Propuesta de educación integral de la persona en todas sus dimensiones, que constituyen una unidad y ayuda a crecer y madurar a cada niño y joven a través de la acción educativa en los distintos ambientes; una **escuela a tiempo pleno**.

La nueva inmigración que tiende a establecerse con carácter permanente se cuestiona sobre el estatus de ciudadanía al que queda relegada. La gente de *a pie* muestra cierto temor a considerar al inmigrante afincado en nuestro país como un ciudadano con plenos derechos, pero no solemos caer en la cuenta de las obligaciones que ya cumplen al ser trabajadores en España. Pero, ¿quién se puede sentir en su tierra si no es considerado como tal por el resto de los ciudadanos? Por lo tanto, la integración bajo este prisma sería muy difícil.

Si nos planteamos construir una convivencia intercultural no son suficientes, aunque sí necesarios, el reconocimiento de los derechos fundamentales. Y es la vivencia de los mismos, en un ambiente donde el espíritu de familia acoge a todos en lo que tienen de iguales y de diferentes, la que puede incidir en la construcción de los ejes vertebradores de la comunicación y del intercambio cultural. Carecer de relación comunicativa es caminar en contra de la construcción de un nuevo tejido social, donde los hilos que se entrelazan son diferentes.

La escuela salesiana es una verdadera escuela social e integradora, de ciudadanos con plenos derechos. Su proyecto educativo tiene como finalidad construir buenos ciudadanos, a través del desarrollo de las capacidades que cada uno tiene y ciertamente de la promoción de sus derechos fundamentales. El respeto a todos, la asunción de responsabilidades, el espíritu crítico, la participación directa y la organización y promoción de opiniones, actividades y cualquier iniciativa constructiva para la comunidad educativa salesiana son cauces para la formación de una ciudadanía activa. Ciudadanía que contribuye a la construcción de un modo de vida en comunidad justo, solidario y democrático.

El proyecto educativo salesiano educa ciudadanos capaces de responder a los retos de una sociedad de la diferencia, para lo cuál los nuevos ciudadanos –alumnos y exalumnos de las escuelas salesianas- que salen reconocen la diferencia como factor de progreso y están dispuestos a luchar para que no se produzcan desigualdades ni injusticias.

En un ambiente –el ambiente salesiano- donde el respeto a la diferencia y la valoración de la diversidad es patente, la intolerancia es sustituida por la tolerancia activa, no se admite la discriminación y el rechazo es incompatible con los valores que propone. De modo que la escuela salesiana pretende ser centro de promoción educativa, cultural y social no sólo de sus alumnos y familias, sino muy especialmente del entorno.

La ciudadanía activa se entreteje con acciones pedagógicas orientadas a la persona, a su inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad. Sólo así es posible levantar una barrera para que los niños no sucumban a la irracionalidad del racismo.

### 2.2 LA MULTICULTURALIDAD Y LA CULTURA

Analizando lo que ha sucedido en la última década a nadie se le escapa que en toda España en general -y en Madrid en particular- vivimos en una sociedad crecientemente multicultural; es decir, nuestra sociedad no es homogénea en cuanto a su composición. Las personas que han llegado de otros países -y que siguen llegando todos los días- y las hijas e hijos de estos hombres y mujeres que han nacido aquí, hacen que la composición de nuestra comunidad, de nuestra ciudad y de nuestro país no sea homogénea.

Esto es lo que entendemos como multiculturalidad: una realidad social en la cual los miembros de una población no tienen el mismo origen cultural y/o geográfico. Esta realidad multicultural es un dato objetivo, pues se obtiene de preguntar a las personas cuál es su origen geográfico y/o su identidad cultural.

En realidad, nuestra sociedad siempre fue heterogénea -sólo hay que recordar que los gitanos llevan con nosotros cinco siglos-, pero la realidad multicultural se hace ahora tan patente que no permite a nadie mirar para otro lado, como si no viera lo que está sucediendo. Una prueba de que todos nos hemos dado por enterados del cambio que se ha producido, es que las encuestas sociológicas del C.I.S. hace ya un tiempo que han situado la llegada de los inmigrantes en el grupo de las tres mayores preocupaciones de los españoles, junto con el paro y el terrorismo.

Las posiciones ideológicas, políticas y educativas que se plantean para dar respuestas adecuadas a esta situación objetiva de multiculturalidad han sido diferentes. Se podría pensar que todas ellas tuvieron como objetivo, inicialmente, hacer que todos tuviéramos cabida -en el barco” y que nadie fuera -arrojado por la borda” del rechazo o la marginación. Pero las consecuencias de una u otra política, de uno u otro modelo social, de una u otra organización de la educación en una comunidad, han hecho que las respuestas no sean las mismas.

Por otro lado, frecuentemente estas distintas posturas coexisten en un mismo lugar, se alternan dependiendo de los acontecimientos sociales que se producen e, incluso, toman elementos unas de otras evolucionando a formas mixtas como intento, en continua reformulación, de dar respuesta al fenómeno multicultural, pues éste es objetivo, incuestionable y descriptivo de la procedencia geográfica y/o cultural de las personas que viven en un mismo espacio.







Avanzando en la conceptualización de los términos planteados, en la sociedad del siglo XXI nos encontramos con la coexistencia dentro de un mismo espacio de diferentes culturas, lo que implica diferentes formas de vivir la vida y de ver el mundo. Ante lo cuál nos es necesario definir el término cultura lo más ampliamente posible, puesto que éste –y no otro- es el punto de partida del multiculturalismo, como lo es de llegada, la interculturalidad.

Podemos definir la cultura, en sentido amplio, como *“El sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje”* (Plog y Bates, 1980).

Pero también podemos definir la cultura como una red o entramado de sentidos que dan significado a la vida cotidiana y que surge como producto del comportamiento humano y de la vida social situados en un ambiente histórico, geográfico y productivo –material e intelectual.



Las características de la cultura que podemos desprender del carácter amplio en que la conceptualizamos son las siguientes:

-  Cultura es aprendizaje. Puesto que la cultura se aprende y se transmite. A través del proceso de socialización aprendemos los diferentes elementos que componen la cultura: la lengua, la forma de comportarnos, de relacionarnos, de ver el mundo, etc.
-  La cultura da sentido a la realidad. Percibimos la realidad desde nuestros esquemas mentales, que están hechos de experiencias, creencias, valores, etc.
-  La cultura es transmitida mediante símbolos. Cuando las personas nos comunicamos lo hacemos a través de símbolos. No podemos olvidar que la comunicación simbólica por excelencia es el lenguaje.
-  La cultura es un todo integrado. La cultura es un sistema. Cualquier cultura tiene numerosos elementos, instituciones, normas. Por ejemplo, formas de parentesco, de organización, de vivienda, etc. Si queremos comprender cualquier elemento de una cultura debemos situarlo en su contexto.
-  La cultura se comparte diferencialmente. Dentro de cada cultura existen diferencias que vienen dadas por la edad, la clase social, el nivel socioeconómico, la etnia de origen, etc.
-  La cultura es un dispositivo de adaptación. Las culturas cambian, no son algo estático y se enriquecen con el cambio. Cambio referido al resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones.

Todas las culturas son iguales en cuanto que son creación humana. Desde la concepción antropológica de cultura en que nos movemos, se ha explicado la diversidad humana sin establecer una valoración ética de las diferencias que existen entre las culturas, para no derivar en una jerarquía entre ellas.

Desde esta concepción de cultura entramos en el conocimiento del significado del multiculturalismo, la interculturalidad y la transculturalidad.

### 2.2.1 MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Los conflictos del multiculturalismo se vinculan históricamente a la “dialéctica de la negación del otro”: ese otro que puede ser indio, negro, mestizo, zambo, campesino, mujer o

marginal urbano. Entendida en términos étnicos y culturales, la negación del otro se remonta al período de descubrimiento, conquista, colonización y evangelización.

A la negación del otro como afirmación de la identidad propia se opone, aunque también se complementa, el mestizaje como realidad y como discurso.

De una parte el mestizaje fue y es la forma de encuentro entre culturas. De otra, ha sido la forma de asimilación -y aculturación- de los grupos indígenas y afrolatinos a la cultura de conquistadores y colonizadores -y más tarde, de republicanos y modernizadores. El mestizaje puede entenderse como mediación, pero también como subordinación y renuncia; como forma histórica de encuentro y como estrategia dominante de absorción de los dominados.

El encuentro de culturas ha producido una síntesis cultural que se evidencia en producciones estéticas. De modo que, este tejido intercultural se expresa en la música, los ritos, las fiestas populares, las danzas, el arte, la literatura; y también permea las estrategias productivas y los mecanismos de supervivencia.

La multiculturalidad no es un fenómeno social nuevo. La multiculturalidad ya se encontraba presente en la colorida polietnicidad que se apreciaba en las ciudades de la antigüedad, en donde confluían mercaderes y grupos humanos de diversos orígenes geográficos y pueblos diferentes.

La multiculturalidad, que se constata en la realidad, está referida a la existencia de varias culturas en un espacio geopolítico que las enmarca. La interculturalidad es la dinámica que rompe el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio, y que inicia las interrelaciones y los intercambios, creando las interdependencias entre los grupos de un mosaico multicultural. El reconocimiento de la existencia de “los otros” como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de similitudes y diferencias con la propia cultura, vienen a crear las condiciones para la emergencia de un fenómeno de mayor sensibilidad que el intercultural; puesto que el logro de la interculturalidad abre el mundo de la transculturalidad. No solamente se establece una relación con los otros, sino que se inicia un viaje comprensivo, que es más que ese flujo no estructurado de objetos, imágenes, relatos, signos, información, costumbres, etc. de los

medios de comunicación social, para darle un significado y un sentido al mundo del otro, en una actitud de aceptación empática. Es así o debiera suceder de esa manera. El fenómeno de empatía planteado en el sentido de C. Rogers, de capacidad para percibir de manera coherente e interesada el marco de referencia del otro, con los significados y componentes emocionales que contiene, es un esfuerzo por poder ponerse en el «lugar del otro», pero sin perder nunca de vista que esa condición siempre es de «como si».

La multiculturalidad es poder determinar la diversidad cultural, que deviene en diferencias culturales, lo que implica estar en condiciones de establecer fehacientemente cuáles son las distinciones culturales que hay que tener en cuenta para diferenciar a los educandos y elaborar los currícula; pues las distinciones culturales no son otra cosa que los «modos de vida» particulares de cada uno de los grupos, esto es, su cultura.

Algunas de las declaraciones que se hacen patentes son las siguientes:

- ☺ "La inmigración que ahora llega tiene una cultura distinta y una religión distinta y quieren que se respete (...). Ellos que la practiquen, pero ¡que no nos la impongan a nosotros (...). Quizás dentro de diez años las iglesias románicas no servirán, servirán unas mezquitas" [Marta Ferrusola, 2001 (esposa de Pujol)].
- ☺ "Al menos, si se quedan aquí (los inmigrantes), que hablen catalán porque ahora sólo aprenden el buenos días, buenas tardes y dame de comer (...). No basta con acogerlos, tiene que ser con su comida!" [La Vanguardia, 21-II-2001].
- ☺ "El problema es que las ayudas (a la natalidad) sólo sirven para los inmigrantes que acaban de llegar. Tienen poca cosa, pero lo único que tienen son hijos (...). Las ayudas son para esta gente que no saben lo que es Cataluña..."
- ☺ Coincidentes en el tiempo, y mezcladas en la polémica, fueron algunas afirmaciones contenidas en un libro biográfico del expresidente del Parlament de Catalunya y reafirmadas en entrevistas publicadas en la prensa. Afirmaba el señor Barrera: "Catalunya desaparecerá si continúan las corrientes migratorias actuales" y si a los inmigrantes "no se les ponen condiciones, como la de aprender el catalán".
- ☺ Por otra parte, tanto o más representativo de la xenofobia de Barrera, decía Culla [*El País*, 9-3-2001], era José Oria Galloso, alcalde de Lepe y senador con 106.000 votos que "acaba de expulsar a los inmigrantes encerrados en su ayuntamiento" tras calificarlos de "guarros, borrachos y golfos".

Se abre un debate sobre la multiculturalidad, la interculturalidad y la jerarquización de culturas. Algunas controversias son **la multiculturalidad y la jerarquización de culturas**. No todas las culturas están en igualdad de condiciones, algunas se encuentran aisladas. Digamos que existe una jerarquización de culturas y, por tanto, habrá que preguntarse cuáles son los valores de la cultura dominante. Otra es **la multiculturalidad y la interculturalidad**. Nos planteamos que hay que caminar hacia la interculturalidad, hacia un modelo de sociedad en que las relaciones humanas se basen en el respeto, la tolerancia y la igualdad. Y avanzar hacia la interculturalidad supone explicitar los valores de cada cultura. Tarea necesaria a realizar en las distintas plataformas sociales existentes –asociaciones, centros educativos, etc. La tercera controversia plantea el **enfrentamiento entre identidad e interculturalidad**. El concepto de identidad debe tener un espacio propio, lo que supone que interculturalidad no está en contraposición con identidad. Hay que defender la propia identidad para conocer y defender la identidad del otro; y evitar lo excluyente, buscando lo común. Cabe preguntarnos: ¿Todo vale de cada cultura? ¿Cuál es el límite de la tolerancia? Se puede aceptar la diferencia, pero no lo antagónico. El planteamiento de unos objetivos es ideológico, supone que aceptamos unas cosas y no aceptamos otras.

En sociedades multiculturales, como las actuales, se han dado diversas respuestas que se han convertido, con su posterior análisis, en modelos de intervención.

La presencia de inmigrantes ha dado lugar a hacer planteamientos de asimilación cultural - **modelo asimilacionista**- por parte de los ciudadanos autóctonos. Lo que implica una inculturación unilateral del inmigrante en los modelos de comportamiento de la sociedad de acogida, que se importe al inmigrante como cultura dominante, obligándole a despojarse de todo elemento cultural propio. Este modelo no contempla en modo alguno la participación activa del inmigrante en la construcción de la sociedad. Planteamiento que tiene lugar desde una perspectiva etnocentrista por parte de la población autóctona, puesto que considera superior la cultura dominante con relación a la cultura del inmigrante.

Algunos autores hablan de que éste es el modelo francés, el basado en la *citoyenneté*, el *ius soli*. Este modelo supone aplastar al inmigrante, que cree llegar a “un paraíso” donde va a encontrar mejores condiciones de vida y convivencia. Pero también una contradicción para el ciudadano libre, que vive en una sociedad donde prevalecen los derechos del individuo, y

que con el planteamiento asimilacionista aboca al individuo a no ser él mismo en esa misma sociedad donde el autóctono sí lo es. Por otra parte, existe un tipo de personas que sufren una verdadera mutación buscando una rápida integración. Aprenden rápidamente la lengua, huyen de las relaciones con sus compatriotas y subestiman su país de origen, destacando todas las cualidades del país de adopción.

**El modelo salad-bowl**, que nace como consecuencia de la necesidad de promover una sociedad más tolerante y respetuosa con los inmigrantes. En la teoría del salad-bowl, cada ingrediente mantiene su integridad y su sabor original, y al mismo tiempo contribuye a un producto final más exitoso. Es el modelo alemán, basado en el Volk, el *ius sanguinis* y el diferencialismo.

Está basado en la dificultad que tiene una persona excesivamente arraigada a su lugar de origen para lograr una emigración fácil. Generalmente este tipo de personas se muestra muy resistente a cualquier posibilidad de cambio. Intentará por todos los medios reproducir lo más posible las características de su lugar de origen, se rodeará exclusivamente de personas de su nacionalidad, tratará de mantener una dieta alimentaria lo más parecida posible a lo que comía en su lugar de origen, se resistirá a conocer la lengua y costumbres del nuevo país. La persona puede sentir que incorporar cosas de la nueva sociedad hará peligrar su propia identidad. Estas son las personas que terminan víctimas de la nostalgia. La sensación de desarraigo es tan grande que no pueden, aunque lo deseen, despegarse de los lazos afectivos de su país de origen. Todo esto conlleva al surgimiento de un racismo culturalista o diferencialista.

La amalgama de culturas para crear una “cultura común” que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales es el “**melting pot**”. Se pretende mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos. Es una nación en que las diferencias étnicas se funden en una sola entidad nacional que es superior a todas ellas por separado. En realidad es una asimilación encubierta. Es una posición ambigua basada en la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia, que explica los déficits de las minorías desde los propios estereotipos de éstas. Busca el entendimiento cultural, promueve sentimientos positivos de unidad y tolerancia, y reduce los estereotipos y prejuicios racistas.

Consiste en la separación de diferentes grupos culturales, ya sea formalmente (con políticas gubernamentales diseñadas para limitar la participación de las minorías en la toma de decisiones y asegurar la dominación política y económica de unos grupos sobre otros) o informalmente (sin el apoyo explícito del gobierno). Esta ideología se enraíza en la creencia de que los grupos racial o étnicamente diferentes deberían separarse por el bien de cada uno (Scott, 2001: 65).

**El interculturalismo o mosaico cultural**, supone la creación de una sociedad cohesionada donde todos los individuos interaccionan y participan igualmente, a la vez que mantienen sus propias identidades culturales. La interculturalidad es la dinámica que rompe el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio e inicia las interrelaciones y los intercambios, creando interdependencias entre los grupos de un mosaico multicultural. Permite la pervivencia de la identidad personal y de la identidad grupal.

La interculturalidad hace referencia a la interrelación entre culturas, pone de manifiesto la relevancia en el establecimiento de comunicación y los vínculos afectos y efectivos entre las personas de diversas culturas. Es una respuesta a la diversidad, en que cobra importancia el análisis de los valores y fines de la convivencia de culturas. Todo ello, supone hacer posible la igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad.

El camino recorrido por sociedades tradicionalmente receptoras de inmigrantes, -con sus fallos, avances y retrocesos- nos ha de ayudar a elegir el camino más idóneo para una constructiva convivencia de todos, autóctonos y extranjeros.

### 2.2.2 LA MULTICULTURALIDAD EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Fernández Enguita (2002: 59) señala que la institución escolar ha sido un instrumento sistemático de asimilación cultural. La cultura escolar y nacional es la derrota de la cultura popular por la de la élite, de las etnias minoritarias por la mayoría, de los valores asociados al papel de la mujer por los identificados con el varón. Es, además, una cultura excluyente frente al extranjero y al inmigrante.

La conciencia de la diversidad de los inmigrantes provoca la necesidad de reflexionar también sobre la diversidad asociada a la etnia, a la clase y al género entre los nacionales. Consecuentemente la aparición de los inmigrantes no sólo ha suscitado un problema nuevo, sino que nos obliga a percibir y reformular problemas viejos, como el de los gitanos, que han pasado de ser considerados un grupo pobre e, incluso, a veces, delincuente, a valorarse como minoría. También el caso de las mujeres, que ha superado la defensa monolítica de la igualdad hacia la llamada atención a la diferencia y a la reivindicación de los valores femeninos. En suma, las diferencias reclaman, por un lado, su reconocimiento y valorización desde la institución y la cultura escolares y, por otro, su incorporación a ellas. Supone algo más que la tolerancia, pues no se trata sólo de no perseguirlas, sino también de admitir que contienen elementos de valor, de los que la propia cultura dominante y la cultura escolar pueden beneficiarse. Además, implica una traducción de los contenidos y las prácticas educativas, pero para todos y todas.

Afortunadamente, la naturaleza es diversa y no hay nada más genuino en los seres humanos que la diversidad. Cada persona es un ser diferente, original e irrepetible. La diversidad es un hecho positivo, solidario y democrático, que hay que fomentar en una sociedad tan competitiva e insolidaria como la actual.

Los seres humanos somos diferentes unos de otros y nuestras diferencias se manifiestan en las diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye, dentro del marco histórico, social y cultural en el que vive. Es necesario que comprendamos que, si todos -al menos en teoría- somos iguales en dignidad y derechos, nos distinguimos unos de otros por nuestras capacidades, ideas, creencias, etcétera, y estas diferencias son una fuente de riqueza personal y social.

La diversidad considerada como valor, implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, por lo que resulta imprescindible un compromiso permanente con las culturas y grupos minoritarios. En este sentido, López Melero (1997) señala que el pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo, que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la escuela. Este mensaje requiere que, si la escuela está decidida a dar respuesta a todos los niños y niñas que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser

diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la escuela. Todo ello permitirá que el alumnado vaya adquiriendo una cultura distinta al vivir las diferencias de las personas como algo valioso, solidario y democrático. Consecuentemente, la educación en y para la diversidad resulta una práctica necesaria que conlleva una visión crítica de la escuela y un proceso complejo y dificultoso, que precisa recursos; pero, sobre todo, supone un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas de toda la sociedad.

La educación en y para la diversidad nos permite avanzar hacia la aceptación y el respeto por lo diferente. La escuela debe convertirse en un lugar de encuentro de las diferencias y el marco ideal para aprender a vivir y convivir con ellas. La escuela obligatoria debe dar cabida a las identidades personales y sociales, facilitando que se ~~re~~conozcan”, como indica Gimeno Sacristán (1997: 43), para que se convierta en el mejor lugar donde analizar la necesidad de ~~una~~ cultura general comprensiva para todos”.

La diversidad y la igualdad son circunstancias que competen a la escuela y a toda la sociedad. La diversidad afecta a las diferencias personales y culturales, en relación a cómo es una persona y a la forma en que vive. Sin embargo, la igualdad hace referencia a la posibilidad de decidir, optar y disponer de los medios precisos para vivir en una determinada estructura social e intervenir en las mismas condiciones, sin ningún tipo de discriminación, ya que todas las personas deben tener realmente los mismos derechos, pero no conductas uniformes.

Partiendo de la base de la necesidad de potenciar la diversidad, la educación intercultural debe ser un instrumento para reducir las desigualdades y discriminaciones de cualquier tipo. Por ello, se precisa una reconceptualización del valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad. Aceptar la diversidad supone un compromiso con nosotros mismos. Sólo comprendiendo nuestros elementos diferenciadores –y aceptándolos-, se podrá llegar a ser persona, respetando realmente a los demás.

La intolerancia, la insolidaridad y las actitudes racistas y xenófobas están avanzando en nuestra sociedad. Por ello, la educación debe intentar no poner el énfasis, ni en la asimilación de la cultura privilegiada, con sus conocimientos y métodos, ni en la preparación para las exigencias del mundo del trabajo o para el encaje en el proyecto histórico colectivo, sino en el enriquecimiento de la persona, constituida como sujeto de sus experiencias,



pensamientos, deseos y afectos. Este enriquecimiento de las personas requiere estructuras democráticas, que favorezcan y estimulen los intercambios culturales más diversificados, la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad en que vive.

Hay que generar una sociedad más justa y humana, realmente democrática, donde la armónica convivencia pluralista sea lo habitual y se favorezca la existencia de una escuela integradora de las diferencias, sin ningún tipo de exclusión. Consecuentemente, la escuela se sustentará en dos pilares básicos: el reconocimiento de que todo el alumnado puede aprender, y la valoración y aceptación de las personas por lo que son y pueden ser.

La educación se debe centrar en la formación de todas y cada una de las personas, para posibilitarlas un proyecto personal de vida valioso y para ser capaces de llevarlo libremente a la práctica, finalidad que podemos traducir por el conocido tópico de la educación integral. Se trata de formar a toda la persona y no sólo determinadas dimensiones de la misma, y de atender cada persona, o lo que es lo mismo: su peculiaridad, su especificidad, su carácter único e irrepetible, tan íntimamente ligado a la diversidad.

El desafío de este tercer milenio debe ser la construcción de una sociedad, en que la educación, la escuela y las diferencias no sean causas de segregación o exclusión, sino una posibilidad de desarrollo y enriquecimiento.

### **El modelo de escuela salesiana intercultural.-**

La escuela salesiana interviene desde un modelo intercultural, en el que la diversidad y la igualdad son una realidad tanto en las relaciones entre educandos y educadores, como entre los mismos educandos, puesto que es el *humus* que se respira en el ambiente de familia.

La raíz es la identidad originaria creada por Don Bosco, en la que: el chaval es el centro, acogido y ayudado a crecer mediante múltiples propuestas educativas; la presencia educativa es popular, libre y abierta a todas las clases sociales; los educadores, formando una familia, son presencia amiga constante, invitan a la participación y son ejemplo viviente de disponibilidad; el ambiente es de alegría y fiesta; la solidaridad es una constante en toda

relación y acción; y está inserta en la realidad sociocultural. Raíz que está alimentada por el agua de la razón y la fertilidad del amor.

En el tronco del sistema preventivo de Don Bosco encontramos una metodología que facilita la personalización, la comunicación, la experiencia de grupo y el compromiso social. Elementos todos ellos clave para construir relaciones interculturales, para realizar el proceso de una realidad multicultural a un entorno educativo intercultural.

El diálogo con la realidad multicultural y multirreligiosa de cada ambiente y contexto da lugar a nuevos brotes, esperanza de renovada vida para el árbol que cada primavera hace posible que nazcan nuevas ramas.

El teatro, la música, el canto y las salidas al aire libre son las ramas que hacen posible un ambiente alegre, con una finalidad didáctica. Ramas que son expresión del amor, la razón y el clima de familia que se respira en cada casa salesiana.

Estilo educativo que reconoce el carácter único y la historia singular de cada persona, que se traduce en la familiaridad entre educadores y educandos, en la capacidad de acogida y de diálogo, así como la confianza y simpatía hacia el mundo de los niños y jóvenes.

Árbol que crece robusto en cada punto de la historia; y cuya fisonomía es cambiante con la diversidad e integración de sus miembros. Las raíces son las originarias, haciéndose perennes en el fondo aunque la forma la den los educadores salesianos de cada momento de la historia.

El árbol salesiano es frondoso, acoge a cuantos a él se acercan, es espacio para el encuentro de identidades y alteridades, horizonte de reciprocidad, lugar de construcción de significados en común. Es árbol con rostro humanizador, experiencia de comunicación y de comunión de personas diversas.

### 2.2.3 EL MULTICULTURALISMO, OTRA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Como indica Torres Santomé (2002: 71), ~~estamos~~ estamos ante un modelo de definición del otro, que consideraba todas sus diferencias respecto al modelo hegemónico como carencias, rasgos perniciosos o signos de incultura. Se negaba el valor de todo lo diferente que se producía al margen de las estructuras y ortodoxias dominantes. Los grupos silenciados y colonizados luchan, ahora también, en el campo cultural por el reconocimiento de su identidad, reivindican su derecho a ser y los logros que les permitieron subsistir y avanzar como pueblos, etnias, colectividades...”

El término multiculturalismo, según Torres Santomé (2002: 71), destaca la existencia de una sociedad en la que existe conflicto entre comunidades que poseen culturas específicas que rivalizan entre sí, que no se aceptan mutuamente, sino que mantienen grados importantes de conflicto y luchan para tratar de ser tenidas en consideración, por alcanzar un reconocimiento positivo. Para este autor, la aparición del concepto multiculturalismo responde a las estrategias que las sociedades desarrollan para responder a la pluralidad, y evitar la rivalidad y el conflicto entre comunidades culturales y políticas que comparten un determinado territorio.

En cualquier caso, y desde cualquier punto de vista, resulta necesario corregir toda situación de injusticia, eliminar los discursos de exclusión, propiciar la reconstrucción de las identidades forjadas desde el déficit y valorar más positivamente todo aquello que no atente contra los derechos de ninguna persona o colectivo social. Como indica Fraser, (2000: 133), ~~la~~ la gente que sufre tanto la injusticia social como la injusticia económica precisa tanto de reconocimiento como de redistribución”.

Apostar por una educación multicultural crítica, según Torres Santomé (2002: 75), obliga a asumir un triple compromiso:

- *Contribuir al reconocimiento público de los grupos oprimidos, luchando contra su silenciamiento o la denigración de las personas que los integran, sobre la base de distorsionar su historia o exaltar sólo la cultura de los grupos dominantes.*

- *Promover la tolerancia y el respeto mutuo como valores idiosincráticos de la ciudadanía democrática.*
- *Facilitar la comprensión de las situaciones de exclusión y marginación social, destacando cómo las estructuras económicas y políticas generan y reproducen tales situaciones, en la medida en que, al tiempo que benefician a unos colectivos, perjudican a otros.*

No cabe la menor duda que la escuela desempeña un papel fundamental en la conquista de sociedades más justas y democráticas.

Podemos deducir de la situación actual, del camino hacia la interculturalidad, que:

1. La recuperación de la diversidad cultural en el seno de la sociedad española, con la aprobación de la Constitución (1978), ha contribuido a una mayor comprensión y sensibilidad hacia el respeto a las culturas diferentes, originarias de otros países. Sin embargo, se mantienen aún ciertos prejuicios hacia el mundo árabe y negro, así como sobre la cultura gitana, alimentados por los medios de comunicación de masas, en cierta medida.
2. Se observa una cierta confusión terminológica. Un simple repaso a la bibliografía, las investigaciones, los documentos y estudios producidos por las administraciones públicas nos muestra que todavía existen demasiadas confusiones entre integración, asimilación, compensación, interculturalismo, multiculturalismo, etc.
3. La posición teórico-práctica respecto a la educación intercultural en las escuelas, la sociedad y las administraciones públicas, es generalmente asimilacionista. Sin embargo, cada vez más, se va adquiriendo una visión compensatoria del fenómeno de la educación intercultural.
4. Aparte de los modelos imperantes -asimilacionista y compensatorio-, se están introduciendo nuevos modelos más avanzados.
5. No hay una acción de política educativa coherente y sostenida por parte de las administraciones públicas.
6. A pesar de ser España un país con una gran diversidad interna, la educación intercultural ha estado centrada –históricamente- en los hijos de las familias inmigrantes y de la etnia gitana.

7. Resulta fundamental coordinar los esfuerzos, en los ámbitos europeo y mundial, con el fin de gestionar la presión migratoria.
8. Se observa un claro desequilibrio entre las medidas de integración aplicadas en los centros y el mantenimiento de situaciones de exclusión social respecto a los hijos de los inmigrantes.
9. Resulta preciso vincular la educación intercultural a las problemáticas de exclusión y marginación social, debiendo convertir la primera en un instrumento estratégico para combatir la segunda.
10. La educación intercultural ha ocupado una parte significativa en la investigación educativa de los últimos años; sin embargo, faltan políticas que posibiliten una auténtica formación del profesorado en las nuevas situaciones de multiculturalidad que existen en las aulas.

#### 2.2.4 EL MULTICULTURALISMO Y LA XENOFOBIA

El final del conflicto Este-Oeste, o de la confrontación ideológica capitalismo-comunismo como eje de la alineación global, otorga mayor presencia y fuerza a conflictos y divisiones de otra naturaleza. Nacionalismos xenofóbicos, fundamentalismos religiosos y conflictos étnicos pasan a primer plano en la noticia, en la política nacional e internacional, y en la preocupación de los pueblos. Por un lado se hacen visibles, y por el otro se recrudecen. El fin de los socialismos reales ha ido acompañado, tanto en la ex-Unión Soviética como en Europa Oriental, de nacionalismos fuertes que, de alguna manera, constituyen “deudas” culturales y políticas de larga data. Lamentablemente, estas dinámicas van acompañadas de luchas cruentas entre naciones emergentes y revitaliza la dimensión de la afirmación identitaria, a saber, la discriminación racial e incluso los proyectos de “limpieza étnica”.

Además, la mayor afluencia de migrantes internacionales y fronterizos generan –o reviven- la xenofobia y los prejuicios raciales en los países receptores de Europa Occidental, lo cual se exacerba si en estos últimos aumenta el desempleo y se hacen más deficitarios los servicios sociales básicos provistos por el Estado. Ante esta última situación, grandes contingentes de obreros poco calificados, jóvenes desocupados y dependientes de la subvención estatal tienden a levantar chivos expiatorios para responsabilizarlos de su propia situación: los extranjeros que disputan puestos de trabajo y los beneficios sociales del Estado de Bienestar. Un nacionalismo reactivo comienza a verse en países industrializados frente a grupos étnicos de otros países que llegan, a su vez, expulsados de sus lugares de origen por

falta de oportunidades, o bien porque a su vez se refugian de situaciones de guerra que han padecido en sus países de origen. Las acciones de los jóvenes pro-nazis en Alemania constituyen un triste ejemplo. Nuevos y viejos fanatismos adquieren grandes dimensiones y generan situaciones incontrolables en regiones enteras. Algunos de ellos se ejercen desde el propio Estado, y la consecuencia más dramática de ello en los últimos años es el conjunto de genocidios sufridos por Bosnia, Timor Este, Ruanda y Kosovo.

Europa se ve hoy atravesada por dinámicas contrapuestas. De una parte, la integración europea avanza en distintos ámbitos que reinscriben a sus habitantes en un marco ampliado de pertenencia, marcado por referentes simbólicos tan potentes como la moneda, la residencia jurídica y el derecho al trabajo. Pero, al mismo tiempo, las migraciones internas en Europa y su impacto sobre sociedades golpeadas por el desempleo, así como la fuerza de los regionalismos y sus identidades, coloca un signo de pregunta tanto sobre el proyecto de integración europea como sobre la convivencia entre identidades heterogéneas. A medida que la exclusión del mundo del trabajo golpea tanto a jóvenes nacionales como a migrantes de otros países y otras etnias, los primeros van rechazando a los segundos. Los valores de la tolerancia y la solidaridad social, tan caros en el modelo del Estado de Bienestar, y tan propicios para un multiculturalismo proactivo, se estrellan contra el debilitamiento –material y simbólico- de ese mismo modelo de Estado-nación.

Un síntoma inquietante de lo anterior es el aumento de sitios xenófobos y racistas en Internet. El Centro Simon Wiesenthal con sede en Los Ángeles, sostuvo que en 1995 había sólo un website que promovía el odio xenofóbico, y que en la actualidad existen más de 2000. Sólo en Alemania, el número de páginas de la web de extrema derecha se había incrementado a 330, unas 10 veces más que hace cuatro años. Como en Europa, también en América Latina el uso de Internet se ha utilizado para promover grupos xenófobos de tipo nazi. Este instrumento fue crucial en la preparación del congreso nazi que iba a tener lugar en Chile en abril del 2000 y que fue impedido por las autoridades chilenas, según lo afirmaron sus propios organizadores. En el mismo mes, la organización judía Centro Simon Wiesenthal advirtió de la existencia de al menos cinco sitios de Internet elaborados en Brasil dedicados a la promoción del odio y la violencia.

En América Latina y el Caribe la xenofobia hunde sus raíces históricas en la discriminación étnico-racial, sobre todo en el patrón de "negación del otro". Este imaginario

cultural de negación del otro se transfiere más tarde al otro-extranjero, sobre todo si no es blanco y migra desde países caracterizados por una mayor densidad de población indígena, afrolatina o afrocaribeña. Así, los migrantes paraguayos y bolivianos en Argentina han sido, desde hace décadas, apodados como "cabecitas negras", al igual que los aymaras del norte del país que se trasladan hacia la metrópolis. En Chile, los migrantes peruanos y ecuatorianos de años recientes son vistos como "cholos". En Perú los ecuatorianos reciben el apodo de "monos", el mismo apodo con que los ecuatorianos de Quito desprecian a los de Guayaquil. Todas estas expresiones reúnen sentimientos xenofóbicos con la secular discriminación étnica o racial. Estos prejuicios los padecen también los migrantes colombianos en Venezuela, haitianos en República Dominicana, guatemaltecos en México, o nicaragüenses en Costa Rica, y todos ellos en Estados Unidos y países europeos. Tales prejuicios se ven agravados por el hecho de que los migrantes suelen incorporarse a una masa de trabajadores no especializados que compiten en los mercados de trabajo de los países receptores. Y en circunstancias en que se agrava el desempleo no especializado, el rechazo o el desprecio hacia los migrantes también se exacerba.

En Argentina, la comunidad boliviana que reside en las afueras de Buenos Aires ha sido víctima de robos que incluyen ataques y torturas. La discriminación de migrantes guatemaltecos en el sur de México ha sido ampliamente documentada. En Brasil, el Departamento de Extranjeros del Ministerio de Justicia ha reconocido la existencia de denuncias de maltrato contra extranjeros, casi todos ellos en situación irregular. En República Dominicana, los migrantes haitianos realizan las faenas más duras en las zonas rurales y viven y trabajan en condiciones deplorables. Además, los dominicanos ven en los haitianos a la población "negra" mientras ellos prefieren verse como descendientes de etnias indígena-caribeñas y blancos. El texto escolar de Venezuela, previsto para ser impartido a partir de este año en la educación media del país, califica como "irracional" la inmigración de colombianos, ecuatorianos, peruanos, dominicanos, cubanos y ciudadanos de otros países del Caribe, y se los señala como portadores de "costumbres violentas", afirmando que las "mujeres venden la carne al mejor postor" para conseguir la nacionalidad venezolana.

### 2.2.5 LA IRRUPCIÓN DE LO CULTURAL EN LO POLÍTICO Y EL RECLAMO DE LA DIFERENCIA

Los discursos de la modernidad y el desarrollo lograron generar un orden y un imaginario centrado en conceptos como los de Estado-Nación, territorio e identidad nacional. Hoy estos conceptos se ven minados por afuera y por debajo: de una parte, la globalización económica y cultural borra las fronteras nacionales y las identidades asociadas a ellas, mientras la diferenciación sociocultural cobra más visibilidad y voz dentro de las propias sociedades nacionales. La relación establecida entre cultura y política queda radicalmente cuestionada en la medida que el Estado-nación pierde su carácter de unidad político-cultural y tiende a restringirse al carácter de una unidad político-institucional, con funciones regulatorias en el campo de la economía y de los conflictos entre actores sociales.

La cultura se politiza en la medida que la producción de sentido, las imágenes, los símbolos, los íconos, los conocimientos, las unidades informativas, las modas y las sensibilidades, tienden a imponerse según cuáles sean los actores hegemónicos en los medios que difunden todos estos elementos. La asimetría entre emisores y receptores en el intercambio simbólico se convierte en un problema político, de lucha por ocupar espacios de emisión/recepción, por constituirse en interlocutor visible y en voz audible. Mientras avanza, a escala global, un *statu quo* que racionaliza económicamente por el lado del capitalismo, y políticamente por el lado de las democracias formales, adquiere mayor conflictividad el ámbito de la cultura y la identidad. ¿Quién hace circular los signos y las sensibilidades, quién impone su interpretación a los hechos, quién recicla la basura mediática para convertirla en señal de identidad colectiva?

De una parte, las megafusiones multimedia sumergen al individuo y a los grupos en la sensación de impotencia frente a la inédita concentración de los medios audiovisuales. La idea de que a mayor concentración de la propiedad de los medios, más se estandarizan los signos, desanima a cualquier entusiasta del multiculturalismo. Pero de otra parte, los mismos medios de comunicación deben abrirse a gustos de distintos grupos para empatizar con audiencias cada vez más segmentadas. Y en los medios interactivos, la democracia comunicacional avanza a medida que se difunden los terminales de computadoras y las capacidades para usarlos. Finalmente, el público receptor va reconstruyendo identidades en combinación con la



oferta de la industria cultural, lo que implica un estallido de mediaciones múltiples en el tejido social. Así, el tema del multiculturalismo cobra primacía tanto en América Latina como en el mundo industrializado con las dinámicas de la globalización, el paso de sociedades modernas a postmodernas, y de sociedades industriales a sociedades de la información. Varios fenómenos estructurales concurren en ello:

1. Un descentramiento político-cultural, donde las prácticas ciudadanas no fluyen hacia un eje de lucha focal -el Estado, el sistema político o la Nación como su expresión territorial-, sino que se diseminan en una pluralidad de campos de acción, de espacios de negociación de conflictos, territorios e interlocutores, y muchos de estos campos tienden cada vez más a considerarse conflictos culturales o identitarios. El ciudadano deja de ser sólo un depositario de derechos promovidos por el Estado de Derecho o el Estado Social, para convertirse en un sujeto que, a partir de lo que los derechos le permiten, busca participar en ámbitos de empoderamiento –*empowerment*- que va definiendo según su capacidad de gestión y según cómo evalúa instrumentalmente el ámbito más propicio para la demanda que quiere gestionar. Y a medida que se expande el papel del consumo individual, tanto material como simbólico, en la vida de la sociedad, el sentido de pertenencia se desplaza desde el eje Estado-nación hacia una gran dispersión en la producción de sentido y en la interacción de sujetos. La idea de ciudadanía reaparece pero no en el horizonte de la participación política, sino de una gran variedad de prácticas culturales, sean asociativas o comunicativas, que no necesariamente concurren en lo público-estatal. En ello encontramos identidades monádicas, híbridas y miméticas. Diversificación y fragmentación aparecen como dos caras de la misma moneda.
2. El "boom" de la diferencia y la promoción de la diversidad, lo que implica que muchos campos de autoafirmación cultural o de identidad que antes eran de competencia exclusiva de negociaciones privadas y de referencia ~~hacia~~ "adentro" de los sujetos, hoy pasan a ser competencia de la sociedad civil, de conversación ~~hacia~~ "afuera" y del devenir-político y el devenir-público de reivindicaciones asociadas. Así, por ejemplo, prácticas que definen sujetos colectivos fuera de la esfera laboral y territorial, y más en la esfera de la cultura, hoy son politizadas y llevadas a la lucha por derechos y compromisos: diferencias de género, etnia, cosmovisión, culturas tribales arcaicas y postmodernas, y otras. El consumo material y el consumo simbólico no sólo se diferencian por estatus sino también por

tribus. Y algunas de ellas trascienden su núcleo de pertenencia y se proyectan a un diálogo público en que se espera cambiar la opinión pública, revertir los estigmas que pesan sobre algunos grupos, ampliar la tolerancia o imponer iconos. La globalización trae consigo una mayor conciencia de las diferencias entre identidades culturales, sea porque se difunden en los medios de comunicación de masas, se incorporan al nuevo imaginario político difundido por ONGs transnacionales, o se intensifican las olas migratorias; o sea, porque hay culturas que reaccionan violentamente ante la ola expansiva de la “cultura-mundo” y generan nuevos tipos de conflictos regionales que inundan las pantallas en todo el planeta. De este modo, aumenta la visibilidad política del campo de la afirmación cultural y de los derechos de la diferencia.

3. El paso de lógica de representación a lógicas de redes, donde las demandas dependen menos del sistema político que las procesa y más de los actos comunicativos que logran fluir por las redes múltiples de información. El ejercicio ciudadano se expande a prácticas cotidianas, a medidas políticas y a medidas culturales, relacionadas con la interlocución a distancia, el uso de la información para el logro de conquistas personales o grupales, la redefinición del consumidor -de bienes y de símbolos- como agente que da voz a sus derechos y sus preferencias, y el uso del espacio mediático para transformarse en actor frente a otros actores. Más se multiplican las redes, más se dinamizan los micromundos que circulan por ellas.

En este contexto quisiera destacar una tensión propia de las democracias actuales. Por un lado, se trata de apoyar y promover la diferenciación, entendida doblemente como diversidad cultural, pluralismo en valores y mayor autonomía de los sujetos, pero sin que esto se convierta en justificación de la desigualdad o de la no inclusión de los excluidos. Por otro lado, se busca recobrar o redinamizar la igualdad, entendida sobre todo como inclusión de los excluidos, sin que ello conlleve a la homogeneidad cultural, a mayor concentración del poder político o a la uniformidad en los gustos y estilos de vida. La integración-sin-subordinación pasaría por el doble eje de los derechos sociales y los culturales, en que una mejor distribución de activos materiales va de la mano con un acceso más igualitario a los activos simbólicos -información, comunicación y conocimiento. Todo esto, con una presencia más equitativa de los múltiples actores socioculturales en la deliberación pública, y con un pluralismo cultural encarnado en normas e instituciones.

Pero todo esto no se da con suave cadencia postmoderna sino con la doble cara de la lucha por la hegemonía y la apuesta por la democracia cultural. La globalización hace que el multiculturalismo se haga presente en la realidad tanto bajo la forma del conflicto como de la promesa de mayor riqueza cultural. De una parte, la amenaza del atrincheramiento fundamentalista, la macdonalización del mundo. De otra parte, las posibilidades de expandir la subjetividad de cada cual en la interacción intensiva con un otro que nos atraviesa con otras formas de mirar, de vestir, de comer, de compartir, en fin, de practicar el amor y la espiritualidad. Y también la globalización, en el ámbito político e ideológico, nos coloca el multiculturalismo como un valor e incluso como un ideal. Convenciones internacionales que proscriben la discriminación y abogan por el derecho a la diferencia son ratificadas por los Estados nacionales, y las constituciones prescriben derechos culturales cada vez más amplios.

La tolerancia y la defensa de la diversidad cultural se convierten en parte de lo políticamente correcto y gotean en un imaginario global que sin duda es hoy más proclive al multiculturalismo en su versión democrática de lo que era en décadas precedentes. Pero los mismos medios utilizados por las ONGs son aprovechados por grupos pro-nazis para difundir sus ideas y buscar adhesiones, y los candidatos nacionalistas y xenófobos en Europa ganan cada vez más apoyo electoral, como el caso de Austria. Las juventudes europeas, que otrora protagonizaron la épica de la liberación, hoy día se desplazan hacia posiciones de ultraderecha y reavivan viejos racismos frente a migrantes árabes, turcos, pakistaníes, latinoamericanos y africanos. Finalmente, en el campo del consumo de bienes y de símbolos, también se dan tendencias paradójicas, donde convive el enlatado norteamericano -de jugo de tomates o de series televisivas-, con la mayor diversificación de sensibilidades tanto en la oferta como en la recepción. Los "híbridos culturales" nos hablan hoy de una industria cultural poderosa e influyente en la vida de la gente, y también de las formas locales en que dicha industria se decodifica por sus usuarios: más densidad cultural y más diferenciación de identidades.

### **El icono de la escuela salesiana.-**

En la sociedad actual estamos ante un icono de doble cara, construido principalmente por la idiosincrasia política con la paleta de colores de los medios de información y comunicación. La mano que dirige la pintura del icono persigue la diversificación y la

fragmentación, vende en función de diferencias tolerables y de las identidades publicitadas. Es un icono producto de la diseminación de las prácticas ciudadanas diversas. Es un icono como producto comercial, descargador de algunos colores que no molestan ~~a~~ la vista”, expresión de actores en una sociedad donde las divergencias más profundas se relegan al ámbito de lo privado. El icono de nuestra sociedad persigue intereses políticos y comerciales.

El icono social intercultural de la escuela salesiana se construye desde dentro, con la paleta de colores de todos los agentes que forman y participan en el ambiente salesiano. Paleta de colores que provienen de las familias, con sus gamas, brillos y tonos particulares. Paleta de colores de los educadores, que aportan su propia variedad y que se abren a un nuevo encuadre espacio-temporal para acoger las paletas de los niños y sus familias. Paleta de amplio espectro, la de la comunidad educativa, que no sólo es la suma o aportación de cada cuál, sino que presenta una apertura a gamas, brillos y tonos nunca vistos pero posibles en el mundo y a lo largo de la historia.

El icono que cada año se realiza en la escuela salesiana es siempre nuevo porque se va renovando con sus miembros. La tabla pintada cada curso escolar representa una policromía única, una conjugación de colores única, una variedad de pinceladas única. Es un icono de representaciones de la realidad individual y colectiva, de vivencias e interrelaciones, es un producto social hecho por los mismos actores que representa. El sistema educativo de Don Bosco es un icono social intercultural.

La cultura es hoy el reclamo de la diferencia y ésta -en el icono de la escuela salesiana- es representada en su policromía a través del blanco. El blanco porque posee mayor sensibilidad frente a la luz y porque es la síntesis de todos los colores, el símbolo de la unidad y de la paz en la diversidad de la policromía. Provoca relaciones de armonía y contraste, eleva las potencias de toda la gama de colores mostrando su lado positivo, y da luz al icono. El icono de la escuela salesiana es intercultural porque la representación del espíritu de familia lo es desde la base.

En el ambiente salesiano, las expresiones culturales del contexto social se enriquecen por el intercambio simbólico, en el que no existe lucha por ocupar espacios ni por visibilizarse ni por alcanzar una voz audible. La diversidad de expresiones culturales se hace posible a través de la reciprocidad en las relaciones, de la utilización de los medios de expresión al

alcance: la simultaneidad de propuestas y manifestaciones, el movimiento, la simbolización, expresión y creación de identidad cultural. Creatividad que desafía el fortalecimiento de aprendizajes significativos y desarrolla todas las potencialidades de los niños y jóvenes; fuente de recursos para desarrollar la capacidad creadora y el camino del cambio hacia la innovación y mejora de cada grupo social de modo particular y, en general, de la sociedad.

Las identidades culturales desarrollan, en el ambiente salesiano, la expresión de sensaciones, emociones y sentimientos, así como la capacidad creativa de cada uno desde una perspectiva integral: en la educación formal y no formal, a través de las clases, del uso de las tecnologías, del canto, la música, el deporte, el baile, las salidas a la naturaleza.

### 2.2.6 LA INTERCULTURALIDAD Y LA CIUDADANÍA.

"La educación para la ciudadanía democrática y para los derechos humanos pueden ayudar a desarrollar el pensamiento crítico y a aprender lo que es la convivencia. Ambas facilitan la comprensión mutua, el diálogo intercultural, la solidaridad, la igualdad entre hombres y mujeres, y las relaciones armoniosas en los pueblos y entre los pueblos".

Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, 2005.  
*Aprender y vivir la democracia*. Documento de orientación.

El mundo necesita de una educación que haga posible la preparación de una nueva ciudadanía que requiere instrumentos nuevos, nueva alfabetización, estrategias y sensibilidades acordes con la realidad que circunda nuestro mundo.

La educación para la ciudadanía apunta a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, disposiciones que ayudarán a la persona a asumir los roles que le depare la vida, participando activamente con una sensibilidad y responsabilidad solidarias.

La ciudadanía es un concepto global que supone que:

- Todos los ciudadanos deben poder disfrutar plenamente de los Derechos Humanos.
- Todos los ciudadanos deben sentirse protegidos por una sociedad democrática.
- Una participación activa y responsable de los ciudadanos es lo que concierne a la vida en sociedad, y el respeto permanente a los derechos de los demás.

El concepto de ciudadanía pretende sintonizar con dos de nuestros más profundos sentimientos racionales: el de pertenencia a una comunidad y el de justicia de esa misma comunidad. Y la escuela, junto con la familia, pone el fundamento de estos sentimientos.

Diversas conferencias del Consejo de Europa han dado un considerable apoyo político a la educación para la ciudadanía democrática y para los derechos humanos, en particular:

- La Sexta Conferencia de Ministros Europeos de la Juventud (Tsalónica, 7-9 de noviembre de 2002).
- La Conferencia Ministerial Europea sobre los Derechos Humanos (Roma, 3-4 de noviembre de 2000), celebrada en conmemoración del quincuagésimo aniversario de la Convención Europea de Derechos Humanos.

La vigésima primera sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación (Atenas, 10-12 de noviembre de 2003) ha indicado con claridad cuál debería ser la función de la educación en el contexto del Consejo de Europa. El mensaje de Atenas es que todas las actividades educativas –incluyendo la Educación para la Ciudadanía (EDC) y la Educación para los Derechos Humanos (EDH)- deben tener en cuenta la diversidad social y cultural de los alumnos europeos, y fomentar el aprendizaje intercultural y la integración social, ofreciendo una educación de calidad para todos.

El despegue de la Educación para la Ciudadanía en el 2005, se enmarca entre dos acontecimientos relevantes:

- El quincuagésimo aniversario de la Convención Cultural Europea (diciembre 2004 – mayo 2005).
- La tercera cumbre de jefes de Estado y de gobierno del Consejo de Europa que se ha celebrado en Varsovia los días 16 y 17 de mayo de 2005 por invitación de las autoridades polacas.

Es objetivo general del “Año” vincular política y praxis, habilitando a quienes toman las decisiones y a los profesionales de todos los niveles para crear y desarrollar programas duraderos en materia de EDC y EDH. En este contexto, el “Año” tiene cuatro objetivos específicos:

- Hacer consciente a la población de cómo la educación, tanto formal como no formal, puede contribuir al desarrollo de la ciudadanía y de la participación democráticas,

favoreciendo así la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto de la diversidad y los derechos humanos;

- Reforzar el compromiso de los Estados miembros tanto para que la EDC/EDH sea objetivo fundamental de las políticas educativas, como para que pongan en práctica una reforma duradera de los sistemas educativos en todos sus niveles;
- Proporcionar a los Estados miembros la estructura e instrumentos necesarios que les permitan reflexionar acerca de la función que tiene la educación en el desarrollo y fomento de la ciudadanía democrática y de los derechos humanos, a efectos de resolver problemas sociales concretos y de promover la participación de los jóvenes y la inclusión social;
- Estimular las iniciativas y la creación de asociaciones que permitan compartir conocimientos y acceder a ejemplos de buena práctica, al objeto de promover la EDC/EDH y de favorecer la creación de estructuras reticulares de trabajo. Este tipo de cooperación se fomentará tanto en el interior del Consejo de Europa, como entre los Estados miembros y con otros actores y organismos internacionales.

### 2.2.6.1 CONCEPTO DE CIUDADANÍA

El alcance de la educación para la ciudadanía depende de la definición de ciudadanía de que se parta y del contexto para el cual se formule. Para la Real Academia Española ciudadanía es: *Cualidad y derecho de ciudadano. Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación. Comportamiento propio de un buen ciudadano.*

En Grecia, el ciudadano es el que se ocupa de la *cosa pública* y es quien sabe que la deliberación es el procedimiento más adecuado para tratarla, *no considerando la discusión como un estorbo para la acción, sino como paso previo indispensable a cualquier acción sensata*<sup>103</sup>.

Sin embargo, en Roma, el ciudadano es, según el jurista Gayo, el que actúa bajo la ley y espera la protección de la misma en todo el imperio. La ciudadanía es, pues, un estatuto

---

<sup>103</sup> Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, Madrid, Biblioteca Clásica Hernando, 1952.

jurídico, una base para reclamar derechos y no tanto un vínculo que exige responsabilidades<sup>104</sup>.

Actualmente se puede adquirir la ciudadanía de varias formas. Somos ciudadanos de un estado desde el momento mismo de nuestro nacimiento y, sobre todo, desde nuestro “asentamiento” en el juzgado correspondiente. Acto, este último, que nos convierte en ciudadanos de pleno derecho del estado que sea. La paradoja es que ¡si ya somos ciudadanos!, ¿cómo podemos enseñar a serlo? Puesto que en un estado de derecho como el moderno, la voluntad del sujeto es indispensable para conservar la nacionalidad o cambiarla. Es, por tanto, la nacionalidad un criterio implícito a la persona, excepto que explícitamente renuncie a ella.

Hablar de ciudadano significa dar una supremacía al individuo frente a los grupos de pertenencia. La ciudadanía implica un conjunto de derechos y deberes, así como una forma articulada de diversas acciones que desarrollan un sentido de pertenencia al propio país y que promueven el compromiso concreto en la acción cívica. Entender la ciudadanía como compromiso moral depende de un estar en el mundo a partir de la cual sea posible construir la propia identidad, en función de la integración de las diferencias del otro.

En el siglo XXI, el concepto de ciudadanía es de plena actualidad, por la necesidad de generar entre los miembros de la sociedad un tipo de identidad en la que se reconozcan y que les haga sentirse pertenecientes a ella, puesto que nuestra sociedad adolece de un déficit de adhesión por parte de los ciudadanos al conjunto de la comunidad, y sin esa adhesión resulta imposible responder conjuntamente a los retos que se nos plantean a todos los ciudadanos.

Sólo la persona que se siente miembro de una comunidad, sólo quien se sabe reconocido por una comunidad como uno de los suyos, puede sentirse integrado en esa misma comunidad y formar parte activa de la misma.

A esto hay que añadir que, en los últimos siglos, el concepto de ciudadanía se ha ligado estrechamente a la constitución del Estado Nación, vinculando la ciudadanía a la nacionalidad. Sin embargo, en la actualidad tal concepción ha entrado en profunda crisis. Han surgido nuevas concepciones de ciudadanía que permiten trabajar más ampliamente la

---

<sup>104</sup> Pereira Menaut, Gerardo, *Ciudadanía romana clásica vs. Ciudadanía europea. Innovaciones y vigencia del concepto romano de ciudadanía*. *Historia Actual On-Line*, 7 (2005), [revista en línea] Disponible desde Internet en: <http://www.hapress.com/php?a=n07a13>.



participación o la responsabilidad social, necesarias en los procesos civiles, políticos y sociales.

En este principio del siglo, las nuevas concepciones de ciudadanía tienden a subrayar el proceso social, de viejas raíces comunitarias, basado en la dinámica participativa en ese espacio social donde las personas comparten valores y normas de comportamiento y toman decisiones para la resolución de problemas asociados a la vida pública. Es en ese espacio común, donde se desarrolla y crece el sentimiento de pertenencia a la comunidad política de referencia y que constituye un elemento clave en la práctica de la ciudadanía.

Precisamente la apertura de nuevos espacios políticos más amplios que los estados, de tipo transnacional, como es el caso de la Unión Europea, ha planteado la necesidad de desarrollar el modelo de ciudadanía activa, promovido por el Consejo de Europa.

En síntesis, la ciudadanía activa implica participación en la sociedad y el ejercicio de derechos -cívicos, políticos y sociales- a través de prácticas y estructuras participativas en ámbitos locales, regionales, nacionales y transnacionales.

Carneiro (1999), en una exposición sobre la educación para la ciudadanía y ciudades educadoras señala cinco dimensiones para caracterizar a la ciudadanía:

1. Democrática, que asegure la participación de todos.
2. Social, que luche contra el fenómeno de la exclusión.
3. Paritaria, que exija la superación de prejuicios de género.
4. Intercultural, que cree un marco de cohesión y respeto a las culturas y derechos de los distintos grupos culturales.
5. Ambiental, que trabaje por la preservación y cuidado del medio ambiente.

El ciudadano es aquel que en una comunidad política goza de derechos civiles (libertades individuales), de derechos políticos (participación política), de derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, prestaciones sociales), de derechos económicos (capacitar a los ciudadanos –formación y cualificación- e incorporarlos a un proyecto común, de modo que se aúne la eficiencia productiva a la eficiencia social).

### 2.2.6.2 LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Los elementos básicos que permiten el acercamiento a los principales rasgos constitutivos de la ciudadanía son los siguientes:

1. La ciudadanía es igualdad legal, social y humana. El concepto de ciudadanía destaca que todos somos iguales ante la ley, con derechos que reclamar y deberes que cumplir en cuanto miembros de una sociedad y un estado. De modo que permite reconocer en el ~~otro~~” un conciudadano que está en la misma condición y con el que hay algo común que nos une.
2. La ciudadanía es pertenencia activa. Noción que propone la idea de vinculación a una determinada comunidad política entre cuyos miembros se establecen relaciones de interdependencia, responsabilidad, solidaridad y lealtad. De manera que ~~yo~~ soy parte de” en la medida en que me siento y me comporto como parte fundamental de la sociedad.
3. La ciudadanía es integración social. Este concepto de ciudadanía integra una triple dirección, como lo trata Calderón, Hopenhayn y Ottone (1996: 55).
  - 3.1. Mayor equidad productiva: distribución más justa de opciones con sus efectos en el acceso a bienes y servicios.
  - 3.2. Mayor equidad simbólica: orden más equitativo en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de la información y en el acceso a los espacios públicos.
  - 3.3. Difusión del ejercicio igualitario de derechos y reciprocidad efectiva entre sujetos de distintas identidades culturales.
4. La ciudadanía se vincula al ejercicio político y de poder. Esto se debe a que la ciudadanía permite la constitución y potenciación de distintos actores sociales -individuos, grupos e instituciones- en el sistema político de toma de decisiones colectivas, asegurando que exista un real ejercicio democrático.
5. La ciudadanía rescata al individuo y a la comunidad de intereses. El reconocimiento de que ~~yo~~ soy ciudadano o ciudadana” me compromete a velar por la existencia de algo común que me liga a los otros por medio de la construcción de acuerdos, creación de redes, espacios y comportamientos de solidaridad colectiva. La ciudadanía conforma también una identidad compartida.

La construcción de la ciudadanía pasa por la educación. Y la educación básica busca la conexión con la vida presente y una adecuada transición a la vida adulta; trata de favorecer los

aprendizajes funcionales, la cultura del medio, el tratamiento global de la realidad y la autonomía personal. Por consiguiente, debemos considerar el centro educativo como crisol de culturas diferentes. Hay que crear condiciones de simetría cultural mínima para que se pueda intercomunicar: permitir la entrada a las diferentes realidades culturales e interconectarlas.

El principal desafío que tiene la Comunidad Educativa es el aprendizaje de la convivencia. Ello requiere el reconocimiento y la práctica de la pedagogía de la diferencia. Es decir, hemos de aprender a aprender de la diferencia y así transmitirlo a nuestros alumnos. Educar respecto a la comprensión de la diferencia desde la pedagogía del otro que está presente, que nos enriquece y es él con nosotros, que se construye como sujeto desde múltiples identidades.

A todo ello, hemos de recordar que igualdad se opone a desigualdad y no a diferencia y diversidad. Los iguales son diferentes y diversos por eso son parte esencial del todo que forma la raza humana. Trabajar la diversidad para superar la desigualdad requiere unas claves pedagógicas. Tenemos que aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. Para ello, debemos estar preparados para enfrentarnos a nuestros prejuicios hacia los demás, y reconocer que todo el mundo tiene algo que aportar a nuestro conocimiento y a nuestro vivir cotidiano.

### 2.2.6.3 LA COMPRENSIÓN DE LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Requerimos unas claves pedagógicas sin las que no es posible la atención a la diversidad y la educación para la ciudadanía intercultural:

1. Elaborar proyectos educativos en los que la comunidad educativa apueste decididamente por los más desfavorecidos y hacer de ellos los preferidos. Centros en los que la lucha contra el fracaso escolar sea una lucha prioritaria y todo se organice para que el fracaso no exista.
2. Construir comunidades educativas de convivencia - aprendizaje – conocimiento, donde el diálogo sea el centro de la construcción del conocimiento de sí mismo, de los demás y del mundo en que vivimos. Centros en donde todos seamos iguales y todos seamos diferentes. Centros donde todos seamos igualmente valiosos.

3. Equipos de profesores comprometidos con la escuela inclusiva, espacio donde sea posible la integración de todos sin exclusión de nadie. La diversidad es la gran riqueza de la escuela hoy.
4. El profesorado ha de vivir desde el reconocimiento de la sensibilidad pedagógica. Ello implica la utilización de la afectividad y el crecimiento en los procesos de humanización como herramienta pedagógica y compromiso social con los más vulnerables.
5. Afecto unido a exigencia, y una exigencia razonada.
6. Lucha contra la segregación y el gueto a favor de la construcción del nosotros. Cada uno somos un ciudadano, un profesor y un estudiante como los demás.
7. La diversidad y la igualdad competen a la escuela como parte de la sociedad. Por ello hay que potenciar la capacidad de transformación en donde nace la propuesta de aprendizaje: el entorno social del alumnado y el entramado social general.
8. En la sociedad red hay que incrementar la coordinación entre los centros educativos y la red de servicios y organizaciones sociales ciudadanas.
9. Es de suma importancia desarrollar la pedagogía de la acción.
10. Transformar la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría, en sana convivencia. Realizar la utopía de la libertad con la igualdad.

La realidad es cada vez más diversa y multicultural, como consecuencia surgen problemas cuando se plantea un proyecto intercultural, es decir, cuando se intenta hacer camino para pasar de la realidad multicultural en la que vivimos, a la construcción de una realidad intercultural.

### **Construcción de la ciudadanía desde el sistema educativo de Don Bosco.-**

El concepto de ciudadanía estaba ya en los orígenes de sistema educativo de Don Bosco. Primeramente, porque Don Bosco luchó por los derechos sociales de los jóvenes que llegaban a Turín en busca de un trabajo. Y más tarde, porque su sistema educativo tenía como fin último formar *“buenos y honrados ciudadanos”*.

En todo caso, es una labor que todos los educadores salesianos vienen haciendo a través de la transmisión de valores, tanto de forma implícita como de forma explícita, en la

acción tutorial, en las estrategias y metodologías utilizadas en cualquier materia del currículum, así como en toda relación educativa.

La propuesta educativa salesiana coloca al alumno en el centro del hecho educativo, le acoge como es, con su bagaje cultural, con su historia personal y origen; y le ayuda a crecer mediante múltiples propuestas educativas que se adaptan a él. La relación educativa al estilo de Don Bosco favorece, mediante el afecto y la exigencia, las diversas expresiones socioculturales de referencia del joven y promueve en cada uno la participación en el centro y en el barrio, es decir, en el entorno social más próximo. Todo ello, le ayuda a ir descubriendo y comprendiendo su labor en la sociedad en que vive. El ambiente salesiano promueve la solidaridad y la justicia, con los compañeros y los educadores, con aquellos que más lo necesitan, comenzando por los cercanos; lo que le despierta a la participación corresponsable en la comunidad educativa, en la comunidad vecinal, en la ciudad.

La acción educativa salesiana asume como valor positivo la realidad multicultural de la sociedad, ayuda a descubrir los rasgos propios de la región, potencia los valores específicos de la realidad local en clima de integración y apertura a todos los pueblos y culturas, se inserta en el contexto sociocultural e impulsa la participación. Como consecuencia han nacido Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo, por iniciativa de exalumnos de centros salesianos, comprometidos en la promoción humana y el desarrollo de los pueblos.

Las presencias salesianas han abierto su abanico de atención al joven, dando respuesta al mundo de la marginación y la exclusión a través de ciento treinta proyectos sociales que se llevan a cabo en cuarenta y siete puntos de España. La presencia salesiana entre los pobres y excluidos se concreta en programas de intervención social que abarcan desde la infancia y la familia, los jóvenes y las mujeres, hasta situaciones relacionadas con la salud, minorías étnicas e inmigrantes, población reclusa y programas de inclusión social. En este sentido varios programas buscan la promoción de la calidad de la vida infantil y juvenil, a través de casas de acogida, centros de día, pisos con menores en dificultad, programas para jóvenes en situación de riesgo social y talleres laborales. También existen otros programas que atienden a grandes colectividades como son los de dinamización comunitaria y animación sociocultural en barriadas marginales, proyectos comunitarios en poblados gitanos, campañas interculturales, acogida, información y orientación social a inmigrantes.

Además la presencia salesiana en España ha creado nuevos caminos de respuesta a las necesidades, tanto educativas como psicosociales, de los menores en riesgo social a través de Proyectos Socioeducativos en barrios. Estos proyectos tienen por objetivo acompañar el crecimiento integral del chaval, ofrecer intervenciones de calidad y crear una red de animadores y voluntarios que trabajen con los menores de una manera eficaz y estable.

Todos ellos, son caminos que preparan al joven para ser un buen y honrado ciudadano, solidario, participativo, responsable y justo en su ser y en sus acciones cotidianas.

La escuela salesiana reconoce la importancia que tiene en el proceso educativo la preparación para la inserción en la vida social, capacitando para una visión crítica de la realidad; apreciando la positividad de la diversidad; sensibilizando ante situaciones de desigualdad, injusticia, discriminación social, económica o cultural, sobre todo en el propio entorno; ejerciendo la cooperación, el trabajo en equipo, la solidaridad y la comunicación como experiencia de convivencia y de servicio; y sensibilizando en la construcción de una sociedad más justa, donde se viva el respeto a la persona y la promoción de sus derechos fundamentales. Es así como se construye un ciudadano del siglo XXI.

La comunidad educativa salesiana ayuda a encauzar positivamente la capacidad de comunicación, desde los valores de encuentro, acogida, universalidad y solidaridad.

En las casas salesianas existe, desde los comienzos, una simetría real entre los jóvenes, e incluso entre todas las personas que trabajan para el bien de los jóvenes. El educador salesiano vive la sensibilidad pedagógica o pedagogía del corazón -Sistema Preventivo de Don Bosco- desde una triple pedagogía:

- La pedagogía de la diferencia: Aprendizaje desde lo que cada uno aporta, que enriquece a todos, y que está presente en el aula, en el patio, en la calle.
- La pedagogía del reconocimiento: Reconocimiento de la persona y de la cultura de cada uno de sus chavales. La pedagogía del reconocimiento requiere una nueva mirada sobre cada joven, sobre sus posibilidades y capacidades personales, económicas, sociales.
- La pedagogía de la profesionalidad: Solicitud del educador por tomar conciencia de su compromiso con la suerte de todos y de cada uno de sus jóvenes. Porque se centra en el desarrollo de la personalidad global del chaval, en el desarrollo de la persona que es persona antes que emigrante o autóctono.

Los educadores salesianos son flexibles al cambio, permeables con el medio -personas y funcionamiento-, colegiados en actuaciones, todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas. Toda la Comunidad Educativa conoce las culturas con las que conviven en la escuela, en el taller, en la casa de acogida, en el centro juvenil, en el barrio, conocimiento que da al educador salesiano la posibilidad de mejorar la calidad de las relaciones educativas y CONJUGAR SIGNIFICADOS EN COMÚN.

La construcción de ciudadanos se realiza a través del desarrollo de competencias ciudadanas, formar ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extienden lazos de solidaridad, abren espacios de participación y generan normas de convivencia. Unos ciudadanos que son capaces de analizar, que optan por el diálogo, el acuerdo y el pacto, para resolver los conflictos.

Las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Se trata de ayudar a los jóvenes para que puedan usar sus capacidades de manera flexible, para enfrentar los problemas de la vida cotidiana.

Desde el concepto de competencia como *saber hacer*, en las casas salesianas se ofrece a los niños y jóvenes las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa, capaces de resolver problemas cotidianos. Y esto sólo se consigue desde una comunicación educativa intercultural, en clave realista, afectiva y efectiva. De esta manera, los educadores salesianos, en clave relacional, acompañan a cada joven de modo que contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su ciudad, en su país o en el lugar en que se encuentre.

En el último Capítulo General de las salesianas (Roma, 18 de septiembre – 16 de noviembre de 2002), los educadores y las comunidades educativas se comprometían a educar a los jóvenes para ser ciudadanos comprometidos en promover caminos de solidaridad, justicia y paz. Lo que exige del educador presencia y solidaridad, con los jóvenes, con los más

pobres, y un servicio valiente a favor de la justicia y de la paz, para una convivencia humana respetuosa de la dignidad de todos<sup>105</sup>.

### 2.3 LAS MIGRACIONES EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.

El acercamiento al multiculturalismo nos obliga a hacernos plenamente conscientes del panorama real, mundial y local, en que nos encontramos. Y para ello, necesitamos acercarnos al cambio demográfico internacional acontecido por los movimientos migratorios, desde finales del siglo XX a principios del siglo XXI, y sus consecuencias en la construcción y cohesión social.

La inmigración es uno de los fenómenos que, en la primera década del siglo XXI, contribuye más decididamente al crecimiento de la población española. El incremento de los flujos migratorios de población extranjera, se caracteriza por la aceleración, la diversificación de los orígenes y los cambios en la estructura por sexo y edad.

Haber sido un país de emigración o incluso seguir siendo un país donde la emigración siga siendo importante aunque el saldo migratorio sea positivo, no prepara a sus ciudadanos para entender y asumir los cambios de una nueva dinámica demográfica donde la inmigración es determinante. La experiencia individual no inmuniza contra el racismo y la xenofobia, y en todo caso difícilmente se traduce a la experiencia colectiva y a los retos de futuro de un país en plena transformación demográfica.

Pensar y decidir sobre las migraciones internacionales y la población de nacionalidad extranjera es pensar y decidir sobre el futuro de las sociedades donde esas migraciones llegan y esa población se asienta, llámese esa sociedad Europa o España. Ese pensar y decidir, determina las condiciones materiales no sólo de esos inmigrados sino del conjunto de la sociedad que les recibe y de la que ya forman parte. La inmigración no parece ser motivo de decisión, tampoco para quien la acoge. No para Europa, y aún menos para los países del Sur de la Unión Europea, donde crece de forma espectacular facilitando la movilidad social

---

<sup>105</sup> Actas del Capítulo General XXI de las Hijas de María Auxiliadora. *—En comunión por camino de ciudadanía evangélica—*. Roma, 18 de septiembre – 16 de noviembre de 2002.



ascendente de la población autóctona. La inserción de la población migrante de nacionalidad extranjera en cambio, sí que está determinada por la legislación, por las medidas que se tomen al respecto dirigidas tanto a la selección y control de los flujos, como a la definición de extranjería y a la integración de los efectivos de la población extranjera. Es en esa inserción donde las entidades políticas que se reconocen como unidad están obligadas a reinventarse en la complejidad. Responder a la pregunta ¿Qué hacer con los extranjeros?, implica dar una solución al enigma: ¿Qué será España?

### 2.3.1 PANORAMA MIGRATORIO ESPAÑOL EN EL CONTEXTO MUNDIAL Y EUROPEO

En la década de los años setenta se detiene en España el tradicional flujo de salida de emigrantes al extranjero, retorna medio millón de emigrantes (la mayor parte desde el centro de Europa); por otro lado, se intensifican y diversifican los asentamientos de extranjeros. Entre estos últimos, junto a una fuerte presencia de ciudadanos del Primer Mundo (Unión Europea, Estados Unidos, Japón y Canadá), destacan los ciudadanos marroquíes y latinoamericanos, además de contingentes menores del resto de África y Asia. Por tanto, estamos ante una diversidad de flujos migratorios, producto de la particular inserción de España en el contexto internacional así como de las recientes transformaciones en su estructura económica (mayor internacionalización, fragmentación del mercado laboral, etc.).

El contexto socioeconómico español de los años ochenta y noventa difiere en elementos esenciales del que caracterizó a los países europeos del norte de Europa en el período 1950-75, durante el que recibieron la mayor parte de sus inmigrantes. Al comenzar el siglo XXI, España se encuentra en la encrucijada de ser, a la vez, un país que cuenta con un importante número de ciudadanos que viven en el extranjero y con una creciente presencia de ciudadanos de otros países que llegan para vivir en España.

Pero ni todos los inmigrantes son iguales, ni se puede afrontar una realidad diversa -la española- a partir de criterios políticos que responden a otras problemáticas, las que adopta la Unión Europea en respuesta a las demandas de los países europeos de inmigración «tradicional».

Si observamos la situación europea con perspectiva histórica, podemos constatar que en los últimos siglos han salido del viejo continente más de 80 millones de personas; en cambio, ha llegado a Europa un número no superior a 20 millones de extranjeros. El primero de estos flujos tuvo su origen en la época colonial que, sobre la base de una represión más o menos lograda de las culturas autóctonas, había impuesto las condiciones más idóneas para un asentamiento ventajoso de los colonos europeos. España tomó parte muy activa en este flujo migratorio, sobre todo hacia América Latina -donde se instalaron entre 8 y 10 millones de españoles. El segundo flujo migratorio tiene que ver con la expansión económica del capitalismo de la posguerra de los años cuarenta y cincuenta en la Europa desarrollada, y proviene de países pobres, geográficamente cercanos -norte de África, Turquía, etc.- o bien de antiguas colonias -América Latina, África y Asia-, pero también del sur de Europa -Portugal, España, Italia y Grecia.

En este contexto España funcionó, a partir de los años cincuenta, como periferia pobre de Europa, enviando dos millones de emigrantes, principalmente a Francia, Alemania, Suiza, Gran Bretaña y Países Bajos. En un período posterior -años setenta y ochenta- este flujo migratorio se detuvo e incluso se registró el retorno de medio millón de emigrantes entre 1975 y 1990; mientras tanto, un contingente creciente de inmigrantes extranjeros optó por radicarse en España.

A pesar de este cambio de tendencia todavía en 1999 había muchos españoles residentes en el extranjero -unos 2,2 millones: dos de cada tres en América y el resto en países europeos. Mientras que los extranjeros residentes en España a finales de 2005, son alrededor de 2,7 millones (véase Anexo I). Las tendencias lo configuran cada vez más como país receptor, constituyéndose en nuevo país de inmigración.

Por tanto, la importancia numérica de la población extranjera en España es pequeña y menor aún si la comparamos con la que existe en otros países europeos. No obstante, debido a su desigual distribución por el territorio nacional, su presencia es especialmente significativa en algunas zonas, como Cataluña (603.636), Madrid (556.952), Comunidad Valenciana (340.528) y Andalucía (326.831). Mientras que en otras apenas es perceptible, c

omo es el caso de Asturias (21.725), Extremadura (24.191) y La Rioja (25.097). Especialmente significativa es la presencia de emigrantes en Canarias (161.470), Murcia

(136.103) y Baleares (117.605), en relación a la población y al territorio que ocupan (véase Anexo I).

A comienzos de los años setenta se produjo la crisis del modelo que había garantizado el crecimiento de los países capitalistas centrales desde el final de la segunda gran guerra. Las modalidades de resolución de dicha crisis abrieron las puertas a transformaciones sociales a escala planetaria que han incidido en los procesos migratorios. El denominado *nuevo orden internacional* se constituye así en el contexto principal que configura nuevas dinámicas migratorias desde entonces. El concepto que sintetiza la clave de las transformaciones del período actual es el de globalización. La *globalización* económica implica la movilidad y flexibilidad de todos los factores productivos, incluida la mano de obra, por lo que se origina una generalización de las migraciones internacionales: el trabajo también se mundializa.

Las *nuevas dinámicas migratorias* surgidas en el último tercio del siglo XX responden a la reorganización territorial y las condiciones que generan importantes demandas de trabajo por la globalización económica, y se han visto incrementadas por el fin de la «guerra fría» y la crisis del ex-bloque del Este.

A comienzos del año 2000 prácticamente no quedan países aislados de los flujos transnacionales. Sin embargo, junto a las nuevas dinámicas y modalidades de los flujos migratorios se desarrollan políticas restrictivas; estas últimas no acaban con la inmigración pero la condicionan al obligarla a adoptar determinadas modalidades. Así, en los países del norte, las restricciones pretenden prevenir flujos irregulares, controlar y limitar a los refugiados y balancear migraciones laborales y familiares; por su parte, los nuevos países de inmigración -especialmente en Asia- intentarán impedir el asentamiento de minorías étnicas. Estas medidas chocan, por un lado, con los derechos humanos y, por otro, contra las necesidades del mercado de trabajo que exige una oferta estable de mano de obra. Su efecto en los países centrales del comercio mundial parece ser el de favorecer la radicación de los inmigrantes y sus familias, modificando la composición étnica de tales sociedades, pero, en general, dichas medidas tienden a mantener la mano de obra inmigrada en situaciones de precariedad laboral y exclusión social.

La suma total de migrantes internacionales no se conoce exactamente debido a la carencia de datos en algunas zonas y a la no congruencia de las fuentes disponibles. No

obstante, existen algunas estimaciones que permiten acercarnos a la magnitud del fenómeno. En la década de los noventa, la OIT estimaba que existían entre 70 y 85 millones de migrantes (de los cuales 30-35 millones son trabajadores, que equivalen al 1,2-1,4 % de la fuerza laboral mundial), y más de 20 millones de refugiados. El conjunto (de 90 a 105 millones de personas residiendo fuera del país de nacimiento) representa alrededor del 1,7 % de la población mundial, es decir, aproximadamente el volumen de crecimiento anual de ésta. Sin considerar a los refugiados, la magnitud y distribución por regiones de los migrantes es la siguiente.

El mundo tiene 6.477 millones de habitantes, de los que según el informe sobre las migraciones en 2005 de la OIM (*Internacional Organization for Migration*) las migraciones ascienden sólo el 2,9 % de la población mundial –entre 185 y 192 millones de personas- y según las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, el 49 % son mujeres. Este significativo desplazamiento de personas ocurre no sólo de países en vías de desarrollo a países desarrollados, sino también de un país desarrollado a otro, así como entre países en vías de desarrollo. De hecho, gran parte de la migración internacional sucede entre los países en vías de desarrollo que cuentan con más del 80 por ciento de la población del mundo. Ahora bien, la visibilidad socioeconómica y política de los migrantes, especialmente en los países altamente industrializados, es muy superior a ese porcentaje.

Las corrientes migratorias han cambiado en los últimos años y, en algunos casos, se observa que la migración internacional está disminuyendo. Si bien Asia, continente donde se observaron los mayores contingentes internacionales de migrantes, ha registrado un incremento en el número de migrantes, que pasó de 28,1 millones en 1970 a 43,8 millones en 2000, en términos reales ello constituye una disminución del 34,5 al 25 por ciento de la proporción de migrantes asiáticos en el contingente mundial en el mismo lapso de tiempo. Además, cada vez son más los asiáticos que encuentran oportunidades de trabajo dentro de su propio continente.

En África, generalmente, la migración internacional se realiza dentro del propio continente y ha disminuido en los últimos 30 años, pasando del 12 al 9 por ciento del contingente global. Ese patrón se repite en muchas otras regiones. Sólo hay dos regiones del

mundo donde se registra un incremento en el contingente de migrantes, es decir, América del Norte y la ex Unión Soviética.<sup>106</sup>

Por tanto, en el cómputo global se trata de un fenómeno de alcance bastante limitado. Desde el punto de vista cuantitativo la migración internacional es la excepción, no la regla entre los grupos humanos que pueblan el planeta. Sin embargo, su significación es mucho mayor que lo que indican las cifras: estamos ante una revolución transnacional que está reestructurando la sociedad a escala planetaria y las migraciones internacionales son parte de este proceso.

Las principales tendencias que caracterizan a las migraciones en este período de globalización del sistema mundial son, siguiendo a los expertos Castles y Miller:

- **Globalización.** En 1990, sobre 209 estados existentes en el mundo, la mitad participa de forma notable en este proceso; 43 como países de recepción, 32 como países de salida y 23 como países de recepción y salida. Cada vez menos zonas del mundo quedan al margen de las corrientes migratorias transnacionales.
- **Diversificación.** Los flujos actuales se alejan crecientemente de un modelo único; hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados, estudiantes, directivos y empresarios; coexisten flujos de asentamiento con movimientos temporales y migraciones circulares (con idas y vueltas sucesivas); grupos con estabilidad jurídica, con contratos y permisos de corto plazo e irregulares; colectivos que emigran libremente junto a otros que están sujetos a redes de tráfico de personas, etc.
- **Aceleración.** El volumen de migrantes se ha multiplicado durante las últimas décadas y no cesa de crecer en casi todas las regiones durante los últimos 25 años, aunque con intensidades diferentes.
- **Feminización.** Se trata de un elemento clave de la nueva situación mundial. Aunque a lo largo de la historia las mujeres han estado presentes en los movimientos migratorios, en la actualidad se las encuentra en todas las regiones y en todos los tipos de flujos. Además,

---

<sup>106</sup> OIM Organización Internacional para las Migraciones  
<http://www.hispanicprwire.com/news.php?l=es&id=4391&cha=11> [Consulta realizada el 2 de Abril de 2007]

junto a las que se desplazan acompañando o para reunirse con su pareja masculina, cada vez son más las que emigran solas, sea de forma independiente o poniendo en marcha la cadena migratoria a la que posteriormente se incorporan los hombres. Este proceso está unido a la tendencia a la «feminización» creciente de ramas laborales enteras, que es un producto tanto de los esfuerzos de las mujeres por ganar autonomía como una consecuencia de las necesidades del mercado de trabajo.

Si éste es el marco mundial, el contexto inmediato de referencia para España es el de los países europeos, especialmente los de la Unión Europea. Se calcula que la cifra de inmigrantes en la UE es de 40 millones, lo que supone el 8,8 por ciento de la población total.<sup>107</sup>

Los contingentes más numerosos se ubican en Alemania (6,7 millones), Francia (3,3 millones), el Reino Unido (2,9 millones), Suiza (más de 1,5 millón) y Bélgica. Más significativo que su volumen es la importancia relativa de estos contingentes de inmigrantes. Comparándolos con el total de la población de cada país se observa la enorme incidencia de los extranjeros en Luxemburgo (37%) y en Suiza (20,5%). Por encima del promedio de la U.E. se encuentran Bélgica, Alemania, Austria, Francia, Suecia, España e Italia. En el otro extremo, con menos de dos extranjeros por cada cien habitantes, aparecen dos países del sur de la Unión Europea, Portugal, Grecia, y dos de la periferia norte, Islandia y Finlandia. Conviene recordar estos datos cuando nos enfrentamos a discursos que enfatizan la supuesta «avalancha» de inmigrantes e insisten en que la xenofobia está ligada a un supuesto umbral de tolerancia respecto al número de extranjeros; si esto fuera así, las manifestaciones de intolerancia serían muy superiores en Luxemburgo y Suiza a las que se producen, por ejemplo, en Francia o el Reino Unido.

La Unión Europea cuenta con más de 459 millones de habitantes, lo que representa la tercera mayor población mundial después de China y de la India (véase Anexo II).

---

<sup>107</sup> Resolución del Parlamento Europeo sobre las estrategias y los medios para la integración de los inmigrantes en la Unión Europea (2006/2056(INI)).  
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0318+0+DOC+XML+V0//ES> [Consultas realizadas el 3 y 4 de abril de 2007]

La población de Europa aumenta mediante una combinación del crecimiento natural y del crecimiento debido a la migración neta (se establecen en la UE más personas de las que la abandonan).

En la actualidad, la mayor parte del crecimiento de población total de la UE se debe a la migración neta. Sin la inmigración, en Alemania, Grecia e Italia la población habría descendido en 2003 (véase Tabla 1).

Crecimiento demográfico total y migración neta, en EU-25, por cada 1.000 habitantes, 1992-2003. Tabla 2.1.

	Variación de la población total	Migración neta
(1992)	4.4	2.9
(1993)	3.3	2.2
(1994)	2.7	1.7
(1995)	2.4	1.8
(1996)	2.3	1.7
(1997)	1.9	1.2
(1998)	2.0	1.5
(1999)	2.6	2.1
(2000)	3.3	2.6
(2001)	3.7	3.0
(2002)	3.4	2.9
(2003)	4.9	4.5

*Fuente: Eurostat*

Europa tiene una larga tradición de hospitalidad y de dar refugio a personas que huyen de las guerras o persecuciones en zonas conflictivas de todo el mundo. El número de solicitantes de asilo aumenta en tiempos de guerra, como por ejemplo durante los conflictos

balcánicos a principios de los años 90. El número de solicitudes de asilo en la UE ha disminuido desde entonces y en 2002 no era mayor que en 1990<sup>108</sup> (véase Tabla 2).

Número de solicitudes de asilo, en miles, en la UE-25, 1990-2005. Tabla 2.2.

	EU-25	EU-15
(1990)		397.0
(1991)		511.2
(1992)		672.4
(1993)		516.7
(1994)		300.2
(1995)		263.7
(1996)		227.8
(1997)		242.8
(1998)		297.2
(1999)	375.3	351.7
(2000)	404.0	370.7
(2001)	401.9	357.7
(2002)	384.5	352.2
(2003)	335.2	297.9
(2004)	267.4	229.4
(2005)	226.0	201.2

*Fuente: Eurostat*

Sin duda, los distintos tipos de población inmigrante no se agotan en las diferencias de índole demográfica, ni de país de procedencia; también es necesario considerar las situaciones jurídico-administrativos y los factores de índole socioeconómica, cultural y las distintas modalidades de inserción social en función de las estrategias de cada colectivo. Por lo que

<sup>108</sup> [http://europa.eu/abc/keyfigures/sizeandpopulation/index\\_es.htm](http://europa.eu/abc/keyfigures/sizeandpopulation/index_es.htm)  
[Consultas realizadas el 3 y 4 de abril de 2007]



podemos concluir que en España nos encontramos tanto con un déficit (comparativo) de inmigrantes como con un desafío (inicial) por la pluralidad étnica que nos desvela la presencia de comunidades étnicas migrantes.

### 2.3.2 ¿QUIÉNES SON Y DE DÓNDE VIENEN?: «INMIGRANTES DEL \_NORTE‘ Y DEL \_SUR‘»

Una característica particular de la inmigración extranjera en España es su diversidad: sólo una parte de la misma proviene de países del llamado *Tercer Mundo*; el resto es originario del *Primer Mundo* y no siempre se trata de personas en edad laboral. Contrariamente a lo que ocurre en los países europeos de tradición inmigratoria, en España hasta los años ochenta la mayoría de los extranjeros ha procedido de países del Primer Mundo. Sin embargo, tras la regularización abierta en 1991 el peso relativo de los provenientes del Tercer Mundo se incrementa sensiblemente -en abril de 1992 alcanzó el 51% del total, para volver a descender en diciembre del mismo año hasta el 46 %- y desde 1997 ya representa la mitad del conjunto. Es previsible que aún en el futuro próximo las proporciones se sigan inclinando a favor de estos últimos, debido a un mayor ingreso desde los países del Sur, pero aún está lejos de superarse el lugar específico de España como país de desarrollo intermedio -rico para el Sur, pobre para el Norte- y con unas condiciones climáticas que atraen un flujo migratorio plural: por una parte, se adapta en líneas generales a la experiencia de los países más desarrollados -inmigración económica Sur-Norte, con minorías importantes de trabajadores cualificados y de directivos de empresa- y, por otra, se aparta de la misma -inmigración de rentistas y jubilados de países de mayor desarrollo, junto a trabajadores de los servicios y empresas multinacionales, poca presencia de refugiados frente a una notable incidencia de directivos que acompañan al capital transnacional (véanse Anexos III y IV).

La situación actual tiende a favorecer el establecimiento e inserción social de los europeos comunitarios y de los trabajadores altamente cualificados, en general. En cambio, los inmigrantes económicos poco cualificados se encuentran abocados al segmento secundario del mercado de trabajo, caracterizado por las bajas remuneraciones, la inestabilidad en el empleo, la falta de garantías jurídicas y la escasa implantación sindical. Cuando, como hasta ahora ha ocurrido en España, la situación legal del inmigrante -permiso de trabajo- está

vinculada a la estabilidad laboral -tener un empleo con todas las formalidades- crecen las dificultades para la inserción social de dicho segundo sector de inmigrantes económicos.

La distribución espacial de la población extranjera en España muestra una pauta de importante concentración. Según el Anuario Estadístico de Inmigración, a 31 de diciembre de 2005, en seis Comunidades Autónomas residen el 70 % de los extranjeros que viven en España. Esto significa que la población extranjera tiende a concentrarse más que la autóctona en las siguientes regiones: los dos archipiélagos -Canarias y Baleares-, tres comunidades volcadas hacia la costa mediterránea -Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia- y la que acoge a la capital estatal -Madrid. Pero si introducimos una séptima Comunidad Autónoma, Andalucía, el total de extranjeros asciende a 81.90%.

En el ámbito provincial, se constata el mismo proceso de concentración: el 64.90% de la inmigración se ubica en seis provincias (véase Anexo V). El primer lugar de la clasificación lo ocupa Madrid (556.952 extranjeros), la capital del Estado atrae tanto a profesionales, técnicos y empresarios, como a trabajadores de cualificación media y baja. En segundo lugar, un importante centro industrial y de servicios, Barcelona (410.739 extranjeros). Las siguientes son provincias costeras, zonas de implantación de servicios turístico-residenciales, pero también de agricultura hortofrutícola de temporada: Alicante (174.934 extranjeros), Murcia (136.103 extranjeros), Valencia (119.894 extranjeros), Málaga (117.758 extranjeros), Las Palmas (93.427 extranjeros) y Almería (88.798 extranjeros).

El análisis de la distribución por nacionalidades muestra que los procedentes de países en vías de desarrollo -África, Iberoamérica y Asia- residen preferentemente en Murcia, Cataluña y Madrid. Mientras que los procedentes de países desarrollados -Europa Comunitaria y América del Norte- se establecen más frecuentemente en Canarias, Baleares, Andalucía y Comunidad Valencia, en este orden. El importante sector de población procedente del norte europeo suele residir en zonas turísticas, próximas al mar, aunque las distintas colonias muestran diversas preferencias; los económicamente activos se distribuyen alrededor de estos núcleos, desarrollando una economía de servicios centrada en el propio colectivo, pero también en los grandes núcleos urbanos del país (véase Tabla 3).

Comunidades Autónomas con destinatarios procedentes de países en vías de desarrollo.  
Año 2005. Tabla 2.3.

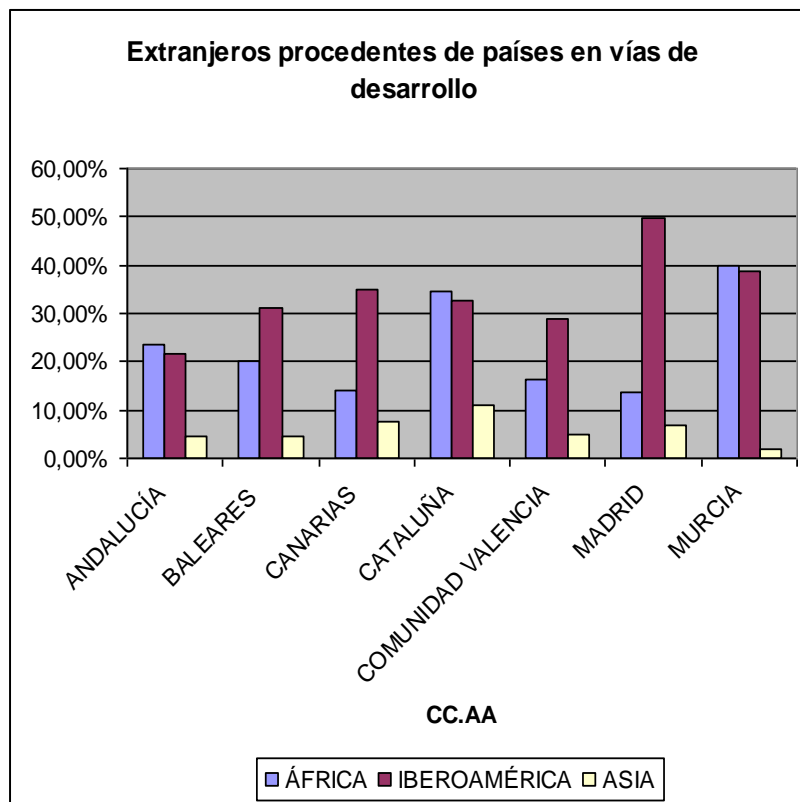
	ÁFRICA	IBEROAMÉRICA	ASIA	TOTAL
ANDALUCÍA	23.38 %	21.80 %	4.37 %	54.55 %
BALEARES	19.98 %	31.18 %	4.37 %	55.53 %
CANARIAS	13.95 %	34.81 %	7.74 %	56.50 %
CATALUÑA	34.64 %	32.79 %	10.97 %	78.40 %
COMUNIDAD VALENCIA	16.48 %	28.85 %	4.93 %	50.26 %
MADRID	13.77 %	49.62 %	6.82 %	70.21 %
MURCIA	39.82 %	38.78 %	1.84 %	80.44 %

**Fuente: ANUARIO ESTADÍSTICO DE INMIGRACIÓN 2005**

**Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.** [http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos\\_index.html](http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html)

[Consulta realizada el 2 de Abril de 2007]

Gráfico 2.1.



## Capítulo II: Multiculturalismo e Interculturalidad

Respecto a los principales países en vías de desarrollo presentes en España existen cinco bloques diferenciados:

- Uno que se concentra fuertemente en Madrid, representado por los oriundos de Ecuador (118.222), Marruecos (59.157), Colombia (48.276), Perú (37.624), República Dominicana (18.887) y China (22.133).
- El segundo en Cataluña, con extranjeros procedentes de Marruecos (163.584), Ecuador (61.814), Colombia (30.593), Rumanía (24.618), China (26.183), Perú (24.248), República Dominicana (13.987) y Pakistán (17.330).
- En Murcia se concentran mayoritariamente inmigrantes de Marruecos (48.506) y Ecuador (40.571).
- Los dos archipiélagos acogen un número significativo de migrantes de Marruecos, Colombia y Ecuador.
- Y, por último, la Comunidad Valenciana y Andalucía acogen mayoritariamente a extranjeros de Ecuador, Marruecos y Colombia.

Comunidades Autónomas con destinatarios procedentes de países desarrollados. Año 2005. Tabla 2.4.

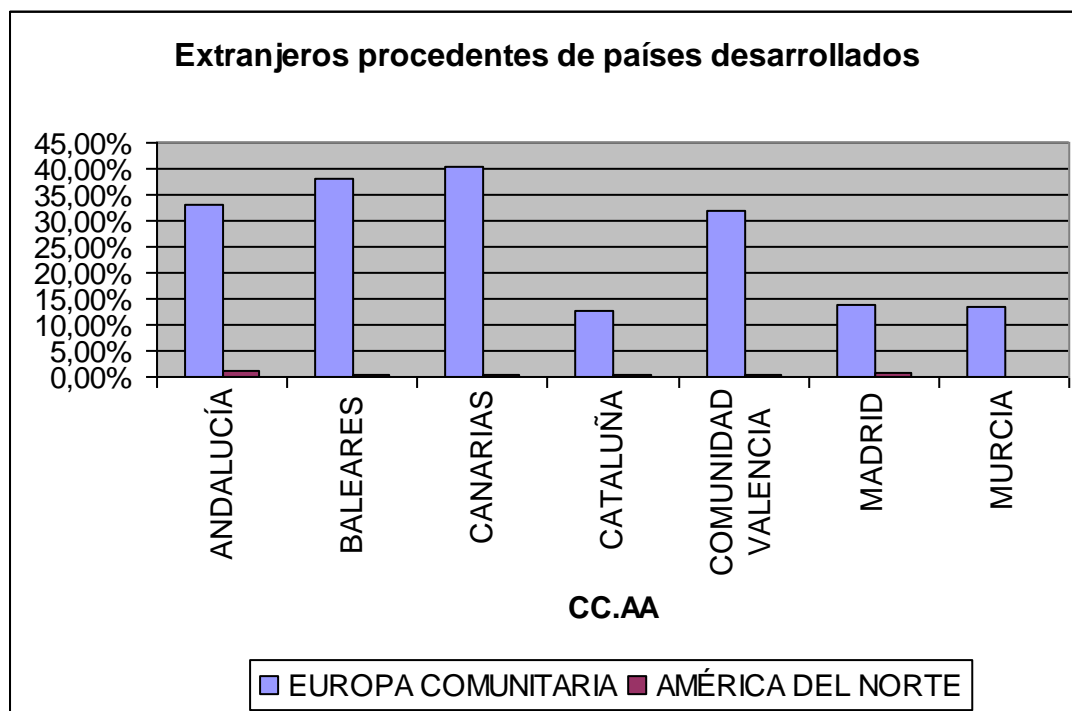
	EUROPA COMUNITARIA	AMÉRICA DEL NORTE	TOTAL
ANDALUCÍA	32,98 %	0,98 %	33,9 %
BALEARES	37,95 %	0,49 %	83,44 %
CANARIAS	40,28 %	0,38 %	40,66 %
CATALUÑA	12,84 %	0,48 %	13,32 %
COMUNIDAD VALENCIA	32,01 %	0,39 %	32,40 %
MADRID	13,98 %	0,90 %	14,88 %
MURCIA	13,37 %	0,12 %	13,49 %

**Fuente: ANUARIO ESTADÍSTICO DE INMIGRACIÓN 2005**

**Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. [http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos\\_index.html](http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html)**

[Consulta realizada el 2 de Abril de 2007]

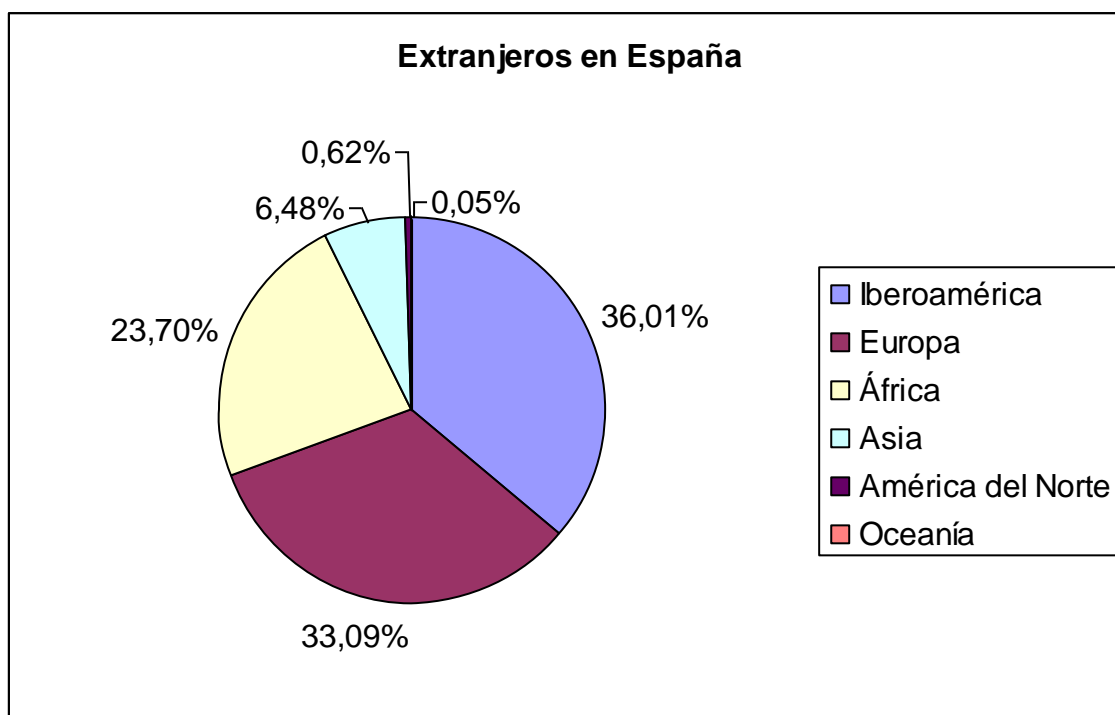
Gráfico 2.2.



Los extranjeros procedentes del Reino Unido, Italia y Alemania conforman los grupos mayoritarios de extranjeros de la Europa comunitaria. Así como Rumanía es el país más significativo en cuanto a representación de extranjeros del resto de Europa en España, seguido a bastante distancia de búlgaros y ucranianos. Del continente africano, Marruecos es el que más migrantes tiene en nuestro país, siendo Argelia y Senegal los dos países que le siguen con representación apreciable en España. De Iberoamérica, los extranjeros procedentes de Ecuador y Colombia tienen un alto porcentaje de representación, y con menor número aunque con bastante significatividad lo son Perú y República Dominicana. China es el país de Asia con mayor significatividad de extranjeros en España.

El proceso migratorio es un hecho social, modelado también por las expectativas y decisiones de los actores implicados en él. Además, los procesos de migración transnacional no conectan generalmente a dos países, sino a comarcas concretas de cada uno de ellos. En el caso español está documentada la fuerte relación de los marroquíes de Nador con las comarcas del Baix Llobregat, del Empordà y del Tarragonés en Cataluña, de los procedentes de Alhucemas con Madrid, los de Oujda con Murcia o las mujeres dominicanas de la región suroeste del país con la zona de Aravaca en Madrid.

Año 2005. Gráfico 2.3.



**Fuente: ANUARIO ESTADÍSTICO DE INMIGRACIÓN 2005**

**Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.** [http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos\\_index.html](http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html)

[Consulta realizada el 2 de Abril de 2007]

En resumen, en el panorama del Estado español la distribución de los residentes extranjeros es muy variada. Si agrupamos a los residentes por continentes de procedencia, para el conjunto obtenemos un promedio de distribución no siempre reconocible en las diversas comunidades autónomas o provincias. La distribución del conjunto muestra que el 36.01 % proceden de Iberoamérica, el 33.09 % procede de Europa, sobre todo de la Europa comunitaria, le siguen el bloque africano que representa el 23.70 %; finalmente se encuentran los procedentes de Asia (6.48 %), América del Norte (0.62 %) y de Oceanía (0.05 %).

En el ámbito de las Comunidades Autónomas se observan dos modelos polares que se alejan del promedio: en uno, la gran mayoría es originaria de Europa; es la situación que nos encontramos en Baleares (43.90 %), Canarias (43.01 %) y Comunidad Valenciana (49.23 %); en el segundo, la gran mayoría es originaria de África, situación que se presenta en Murcia (39.81 %). Un tercer modelo repite el general del Estado pero cambia la configuración de las procedencias: así, en Cataluña las mayorías proceden de África (34.63 %) y de Iberoamérica

(32.78 %). Y por último, en Madrid nos encontramos con que la mayoría procede de Iberoamérica (49.59 %).

Dos de los pilares de la educación del citado *Informe Delors*, aprender a convivir y aprender a ser, adquieren, pues, una especial significación y relieve en este contexto de creciente complejidad cultural y de desigualdad social. Complejidad cultural ciertamente repartida de manera poco homogénea en el territorio del estado español, con fuertes concentraciones, además de en la comunidad de Madrid, especialmente en las provincias costeras del Mediterráneo o limítrofes con ellas, zonas en las que se supera, con frecuencia, la media europea del porcentaje de ciudadanos extracomunitarios respecto a los autóctonos.

### **La encrucijada de una diversidad creciente en los ambientes salesianos.-**

España tiene una extensa tradición de hospitalidad que se está poniendo a prueba con el cambio en la balanza de origen de sus ciudadanos a partir de la última década del siglo XX. Cambio que se ha trasladado a todos los ámbitos y órdenes de la vida española.

Esta diversidad de orígenes ha ido variando también la configuración de los distintos ambientes salesianos, particularidad que se pone claramente de manifiesto porque tiene presencias en aquellos puntos donde la demografía se ha visto incrementada por la inmigración: Madrid, Barcelona, Murcia, Valencia, Canarias, Andalucía, entre otras.

Este cambio en los destinatarios de la misión ha traído como consecuencia un conocimiento más profundo de la sociedad y en especial de las necesidades de los niños y jóvenes, a la vez que una adaptación de los proyectos a los mismos para superar las causas que generen exclusión, y luchar contra ellas. En la base, todo educador salesiano reconoce el derecho a la diversidad, a ser diferente, a manifestaciones diversas, y, por lo tanto, a que las propuestas educativas estén impregnadas de diversidad de formas y planteamientos.

Los educadores de los centros salesianos muestran una actitud positiva ante la inmigración, no exenta de cuestiones como son llevar a cabo una labor educativa adecuada a cada niño, cuidar el clima de relaciones y la buena convivencia en el centro, dar respuesta a las necesidades que van apareciendo en los niños, en los jóvenes y en las familias que se

asientan en la sociedad española, etc. Consideran esta nueva situación como un enriquecimiento para todos los agentes de la comunidad educativa y para el centro, y ciertamente la programación anual de cada obra refleja esta realidad cambiante como una oportunidad y un reto para mejorar y dar respuesta a la novedad del contexto en que está inserta.

No menos cierto es la encrucijada de realidades que plantea la diversidad de orígenes en contextos educativos. El camino pasa por una respuesta integral que capacite a la persona – niño, joven, familia- para que esté en condiciones de ejercer la ciudadanía activa. La clave salesiana se reaviva con este cambio y cobra, si cabe, mayor sentido en la realidad social y educativa de la España del siglo XXI.

La obra salesiana está empeñada en dar respuestas efectivas a las cuestiones fundamentales planteadas por el cambio demográfico motivado por la inmigración:

- Ante la creación de bolsas de marginación, responde con la formación para un puesto laboral digno a través de Programas de Garantía Social y los diversos Ciclos de Formación Profesional, dando prioridad a los más desfavorecidos; y abre espacios para un tiempo libre sano y educativo, acompañando a cada joven; además de casas de acogida y centros de día.
- Ante la desestructuración de las familias, trata de dar respuesta a las necesidades de cada niño acompañándole, creando proyectos socioeducativos que evitan la soledad y condiciones favorables para su desarrollo cognitivo, afectivo y social. En estos casos, las casas-familia son una respuesta necesaria, tanto para los autóctonos como para los extranjeros.
- Ante las pobreza que afectan de modo especial a la mujer, los educadores salesianos las acompañan en su crecimiento, en la valoración de sí mismas y en las opciones fundamentales de la vida, a través de la educación formal, en el tiempo libre, en su orientación y promoción profesional.
- El Sistema Preventivo implementado por Don Bosco permite hacer frente a las adversidades de la vida y salir de ellas fortalecido y transformado para proyectarse en el futuro. Es un sistema capaz de impulsar y potenciar el desarrollo de las personas, en su globalidad y en la doble perspectiva personal y social.



La experiencia de Don Bosco en las calles de Turín ilumina el análisis de la realidad circundante. Como Don Bosco, de las experiencias de la comunidad educativa en contacto con el contexto surge la urgencia de ofrecer a los jóvenes un lugar donde puedan ser acogidos y una propuesta educativa que responda a sus necesidades y les acompañe en el desarrollo de sus competencias. Don Bosco quiso prevenir las experiencias negativas que ya eran visibles en la sociedad de su tiempo, los educadores salesianos intervienen para prevenir el mal de la exclusión con la dignificación y promoción de cada persona a través de las diversas obras salesianas.

### 2.4 LA DIVERSIDAD CULTURAL

Nos encontramos en una tesitura en que necesitamos fortalecer la dignidad humana, con el objetivo de valorar de igual modo la igualdad y la diversidad. El ser humano, hoy de manera especial, necesita ser respetado en su integridad, por él mismo y por los demás. Y ello como consecuencia, de que la diversidad cultural se está convirtiendo –por los conflictos y el miedo que subyace- en una excusa para la exclusión social.

Los problemas que genera la igualdad son, a la postre, problemas de justicia y, especialmente, justicia social. Mientras que las dificultades para afrontar la diversidad vienen referidas a cuestiones sobre la identidad, tanto individual como colectiva. Esto se ha constatado, allí donde han surgido conflictos pero no se ha realizado un planteamiento pormenorizado de las consecuencias de esta doble problemática en la educación.

El problema educativo fundamental es educar en las actitudes sociales correctas para un mundo diverso:

- Educar en el descubrimiento y la valoración de la diversidad.
- Educar en el descubrimiento de la igualdad.
- Educar en la identificación y desactivación de los prejuicios.
- Porque somos mucho más iguales que diferentes.

Esta tarea se vincula profundamente con dos de los pilares de la educación: APRENDER A CONVIVIR y APRENDER A SER. Para educar en este aprendizaje, el

testimonio individual y de buena convivencia de la comunidad educativa, van a ser dos columnas imperiosamente necesarias.

### 2.4.1 LA DIGNIDAD DE TODOS

El planeta donde vivimos está caracterizado por su biodiversidad, constituida por una inmensa variedad de formas de vida, desarrolladas desde hace millones de años. La defensa de esta biodiversidad, nos parece indispensable para la supervivencia de los ecosistemas naturales, que forman la base de los "ecosistemas culturales", compuestos de un mosaico complejo de culturas que, también necesitan de la diversidad para preservar el patrimonio biológico y cultural de las generaciones futuras.

Este eje, entre naturaleza y cultura, y su preservación, es fundamental para nuestra supervivencia. Es en esta diversidad que se encuentra la riqueza de nuestra humanidad. Las razas biogenéticamente no existen; nosotros pertenecemos a la misma especie; nosotros somos todos parientes y al mismo tiempo, somos todos diferentes (Langaney, Van Blijemburgh et Sánchez-Mazas, 1992).

En 1992, la UNESCO insistió sobre la necesidad de realizar esfuerzos para asumir los desafíos del desarrollo y promover la diversidad de las culturas. Esta proposición fue retomada por la Conferencia Intergubernamental sobre las Políticas Culturales para el Desarrollo, realizada en Estocolmo en 1998.

Con ocasión de la preparación de la Reunión ministerial de la Organización Mundial del Comercio (O.M.C.) en Seattle, la noción de diversidad cultural fue nuevamente evocada, con relación a los bienes y servicios culturales. En esta reunión, se sostuvo que sólo políticas culturales apropiadas, pueden garantizar la preservación de la diversidad creativa, contra el riesgo de una cultura única. Sólo las políticas de preservación de la biodiversidad pueden garantizar la protección de los ecosistemas naturales y, en consecuencia, garantizar la diversidad de especies.

La diversidad cultural surge entonces, como la expresión positiva de un objetivo general que busca lograr la puesta en valor y la protección de las culturas del mundo, frente al

peligro de la uniformización. En esta perspectiva, la excepción cultural representa de hecho, uno de los medios que pueden conducir a la protección y a la valoración de la diversidad cultural. Un elemento clave de este razonamiento reside en la afirmación de que, los bienes y servicios culturales -libros, discos, juegos, multimedia, audio-visual y filmes- no son comparables a otras mercancías y servicios. Es por esta causa, que merecen un tratamiento diferente o excepcional, que los proteja de la estandarización comercial, aquella que va paralelamente con el consumo de masa y las economías de escala, ligadas a la industria cultural (Adorno y Horkheimer, 1998).

En la actualidad, la cultura de masas triunfa, en particular aquella que se impone en los grandes medios de comunicación, la televisión y la publicidad. Lo que refuerza la homogenización del planeta, pero que destruye los particularismos nacionales en provecho del modelo americano (Ramonet, 1997; Schiller, 2000).

La estandarización cultural se traduce por la americanización de las costumbres, que caracterizan una manera de vivir, de producir, de consumir, de vestirse, de comer y de derrochar. Nosotros estamos viviendo un capítulo más del proceso histórico de la occidentalización del mundo, iniciado por Europa en el siglo XV. Actualmente, la americanización es el aspecto más grotesco y el más caricaturizado de este proceso en el que, el sistema capitalista en su expansión, transforma todo lo que toca en mercancía, en su tránsito del desarrollo industrial al de la industrialización de la cultura. Este proceso fue iniciado en los años cincuenta, con la industrialización cultural que, estandariza todo lo que asimila, muy similar a los procesos de urbanización a ultranza, que desintegran las antiguas comunidades y atomiza a las personas, despersonificándolas de sus existencias, en medio de la turba solitaria, como lo afirma Edgar Morin, en su libro "*Terre Patrie*" (Morin, 1992; Ramonet, 1997).

La occidentalización del mundo, que se traduce por la destrucción cultural de grandes espacios geográficos, como resultado de la dominación cultural del colonialismo y del postcolonialismo, toca hoy en día las puertas y las plazas de Europa en un viaje simbólico de regreso a las fuentes de la historia de la imposición en otros territorios y en otras épocas, de valores supuestamente universales originados en la misma Europa. Este proceso de imposición del etnocentrismo europeo, que ha corrompido y arruinado tantas culturas en el mundo, es atacado actualmente por la americanización que invade su territorio.

La Europa actual está confrontada a una crisis de identidad, los ciudadanos se encuentran desprovistos de sus indispensables referencias culturales tradicionales, desidentificados se afrontan a la crisis actual, en un contexto de mutaciones y de innovaciones tecnológicas a las que deben adaptarse. La globalización económica y cultural desestabiliza el conjunto de las actividades económicas y culturales, con la emergencia de las nuevas tecnologías, como la televisión numérica, los juegos de video e internet. Los bloqueos culturales que provocan todas estas mutaciones, debilitan y ponen en discusión los valores y las referencias de las sociedades tradicionales (Ramonet, 1997).

La historia nos recuerda, que estos conflictos culturales no son nuevos. Ya en épocas anteriores de la historia de la humanidad existen documentos que nos relatan que durante los siglos XV y XVI, la confrontación entre la cultura grecolatina y la tradición judeo-cristiana, se tradujo en una gran confrontación cultural. El Renacimiento, testimonia igualmente las confrontaciones entre la fe y la razón y la verdad lógica, como resultado de la deducción, que va a oponerse a la verdad dogmática. La emergencia del pensamiento racional favorece la distinción entre filosofía y religión, nace el humanismo. El humanismo hace del hombre el sujeto central del universo, base de la concepción antropocéntrica, que marca la visión occidental del mundo y que fija la separación entre el hombre y la naturaleza. Actualmente, la defensa de la diversidad cultural precede la defensa de la diversidad biológica. El establecimiento de las fronteras arbitrarias entre humanidad y animalidad, funda las raíces históricas del divorcio entre la naturaleza y la cultura, eje del desafío ecológico contemporáneo.

En la visión del mundo antropocéntrico, el hombre posee la vocación de someter y dominar la naturaleza, con los resultados catastróficos que conocemos actualmente. Es, bajo estos fundamentos, que han sido construidas la ciencia y las tecnologías, que han llevado a la humanidad de Nagasaki e Hiroshima a Tchernobyl y que, con las modificaciones producidas por la biogenética nos prometen pervertir los débiles equilibrios de los ecosistemas, necesarios a la supervivencia de nuestra especie. Por otro lado, el racionalismo occidental logra su madurez política a través de las revoluciones del siglo XVIII y al formular la Declaración de los Derechos Humanos a mediados del siglo XX.

El triunfo del racionalismo europeo va a significar, para los otros pueblos de la Tierra, una catástrofe cultural, con la desvalorización de sus lenguas y de sus culturas. La pretensión universal del sistema de valores de la cultura occidental implica la negación y la destrucción de las otras culturas.

En la misma Europa, la racionalidad científica-técnica y las aberrantes racionalizaciones políticas han forzado a los Estados en la realización de masacres abominables en el curso de las últimas dos guerras mundiales. Las peores regresiones del espíritu humano se han producido en África del Sur, Auschwitz, el “Gulag” ruso o la purificación étnica en los Balcanes y la masacre de los kurdos. Hechos silenciados en su tiempo, con el apoyo de Europa Occidental y la complicidad de los Estados Unidos de América. Todos estos dramas históricos se producen en nombre de la razón, y en salvaguarda de los intereses de la geopolítica y de la ciencia.

En las últimas décadas, la emergencia económica de la sociedad industrial, ha permitido a las sociedades industriales, pasar de la penuria de la época de la postguerra a la abundancia de hoy. Este auge ha empujado a las sociedades hacia el consumismo, alentadas por los medios de comunicación y sobre todo por la televisión, que imponen y condicionan el modo de vida cotidiana imperante. Entre “ser” y “tener y poseer”, la elección de consumir y después existir, es una mentalidad dominante.

En este contexto, asistimos igualmente a la erosión y a la destrucción de los lazos familiares. Igualmente a un individualismo creciente, que genera comportamientos asociados a la competitividad, al pragmatismo, al utilitarismo y al cálculo en las relaciones interpersonales, destruyendo de esta manera, diversas formas de solidaridad. Todo este cuadro conlleva paralelamente a la degradación de los lazos familiares. La familia se encuentra confrontada a la evolución de las costumbres, a la libertad sexual y a la erosión del sistema de valores en las sociedades tradicionales.

El individualismo en este contexto se impone como paradigma y degrada la vida colectiva, lo que permite la emergencia de otras formas de miseria, como la soledad, que refuerza una suerte de miseria espiritual. Estamos frente a problemas nuevos de estrés y a un debilitamiento de los lazos afectivos. Las devaluaciones no son solo económicas, éstas pueden ser más graves si son morales y espirituales. *El progreso y la glorificación de la economía*

que predica la globalización, se convierten igualmente en los fundamentos de una suerte de nueva religiosidad.

La globalización del capitalismo provoca la resistencia y la emergencia de nuevos movimientos sociales de contestación contra toda dominación, que también es cultural. Uno de los grandes conflictos sociales más importantes del siglo XXI será la preservación de la biodiversidad y de la diversidad cultural.

La interculturalidad tiene y tendrá en esta perspectiva un papel central, en tanto lugar propicio para el encuentro y el diálogo de culturas. La interculturalidad podrá crear las condiciones que harán posible el encuentro de las culturas en la perspectiva de una complementariedad benéfica para todos, más allá de toda jerarquización y valoración unilateral.

La interculturalidad podría crear una apertura hacia el respeto de la diversidad cultural, contrariamente a cualquier relación etnocéntrica y excluyente. La educación, en esta perspectiva, podría trabajar por la dignificación de lo que somos y de los valores comunes de respeto y tolerancia, con los que nos reconocemos y nos identificamos.

Necesitamos fortalecer el respeto por nosotros y por los demás, como una fuente capaz de alimentar la dignidad que todos necesitamos, como base afectiva de nuestra supervivencia.

### 2.4.2 IGUALDAD VERSUS DIVERSIDAD

Fernández Enguita (2002: 56) valora que los términos igualdad y diversidad son escasamente afortunados, *“juntos y contrapuestos sirven para señalar un problema, hoy casi una angustia obsesiva, pero ni así ni por separado destacan por su precisión intrínseca ni por el consenso en torno a su significado. Confunden más que aclaran, si bien ello no les ha impedido formar parte, incluso con ostentación, de la retórica del gremio. ¿Hay alguien que no defienda la igualdad o no respete la diversidad? (...) ¿No atentan las políticas igualitarias contra la diversidad, y no es la diversidad una forma de desigualdad? ¿Dónde está la línea que separa la igualdad de la uniformidad, o la desigualdad de la diversidad?”*.

Hablar de igualdad o diversidad de los seres humanos supone que, previamente, disponemos de unas disposiciones que nos vienen dadas, por el mero hecho de haber nacido en determinadas circunstancias no elegidas, que Fernández Enguita (2002: 57) denomina *adscritas*, mientras que a las diferencias producidas por la acción libre del propio individuo – como resultado de opciones- las llama *adquiridas*. Además, señala que las diferencias verticales consisten en que el alumnado tiene más –o menos- de aquello que la escuela le reclama (inteligencia, esfuerzo, capacidad, etc.), mientras las horizontales suponen que el alumnado tiene –o quiere- otra cosa (no importa qué, ni por qué motivo) de lo que la escuela supone que debe tener o querer.

Al cruzar estos dos ejes, se obtienen cuatro tipos de diferencias: dotación inicial, multiculturalidad, contribución realizada y opciones individuales.

*Tipos de diferencias. Fernández Enguita.*

Tipos de diferencias		Por su origen	
		Adscritas	Adquiridas
Por su ámbito	Verticales	DOTACIÓN INICIAL	CONTRIBUCIÓN REALIZADA
	Horizontales	MULTICULTURALIDAD	OPCIONES INDIVIDUALES

Fernández Enguita (2002: 57) indica que el problema de la igualdad podría plantearse como un problema de justicia, mientras que el problema de la diversidad constituye un problema de identidad. También podría argumentarse que la igualdad es el problema de cómo hacer frente a las diferencias *adscritas*, anteriores a la libertad y la responsabilidad individuales, pero el de la diversidad es un problema de cómo asimilar las diferencias *adquiridas*, producto de la libertad de las personas, que deben ser aceptadas por ésta con responsabilidad. Este autor sostiene que la primera podría considerarse más acertada, aunque estima que también puede ser unilateral. En cualquier caso, cada uno de estos tipos de diferencias requiere una respuesta específica.

*Respuestas a la diferencia. Fernández Enguita.*

Tipos de diferencias		Por su origen	
		Adscritas	Adquiridas
Por su ámbito	Verticales	IGUALDAD SOLIDARIDAD	EQUIDAD EXCELENCIA
	Horizontales	RECONOCIMIENTO INTERCULTURALISMO	LIBERTAD RESPECTO Y TOLERANCIA

La respuesta a la igualdad educativa o escolar no se encuentra únicamente en la educación, sino en la sociedad. Al nacer y desarrollarnos nos apropiamos de bienes y oportunidades que ya estaban ahí, heredados de la naturaleza o de generaciones anteriores. La única forma en que las personas racionales, razonables y libres podrían convivir en paz sería distribuyendo todo lo que lo que el sujeto no hubiese aportado, ni fuera a aportar, distribución que los clásicos creyeron justa denominándola apropiación originaria. Sin embargo, ese patrimonio natural e histórico heredado no puede redistribuirse a cada generación, por lo que la sociedad ha inventado, como sustitutivo, los derechos sociales: salud, educación, uso de los bienes públicos, asistencia y protección en la necesidad, etc. De ellos, el más ubicuo e inequívoco es el derecho a la educación, ya que se sitúa en los inicios de la vida y es un importante determinante de las oportunidades posteriores, materializándose en un mínimo asegurado a todos.

Posiblemente, es ahí donde podemos comprobar que no somos todos iguales, ya que determinadas personas reciben una participación deficitaria en el patrimonio natural o en el histórico, sea individual o colectivamente. Estas dicotomías se convierten en: discapacidades personales, superpoblación, carencias familiares y subdesarrollo. En el primer caso, porque la naturaleza fue injusta al privar a las personas de alguna capacidad; en el segundo, porque no intervino adecuadamente; en el tercero, porque –al no poder elegir la familia adecuada– muchos se encuentran en desventaja frente a los que sí pueden acceder al patrimonio dejado por las generaciones anteriores; y, en el cuarto, porque los que nacen en sociedades arrumbadas por la historia no pueden –ni siquiera plantearse– participar en el patrimonio de la humanidad que otros disfrutaban. En los cuatro casos, hay personas que no han tenido arte ni parte, culpa ni mérito, en su poca suerte. Por ello, cualquier ética basada en los derechos humanos conlleva el deber de la solidaridad.



Fernández Enguita (2002: 58) sostiene que la justicia no debe consistir en la mera igualdad. Lo importante es la equidad, es decir, que cada persona reciba según su contribución. Sin embargo, personalmente, no estoy de acuerdo con esta consideración que, aunque con matices, coincide con el neoliberalismo, al estimar la equidad desde una perspectiva meritocrática, pues la equidad debería dar a cada persona lo que precisa, para partir en condiciones de igualdad.

### 2.4.3 LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO PRETEXTO Y LEGITIMACIÓN DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Ante la evolución de la conflictividad en los nuevos contextos sociales, da la impresión que por la inevitable lentitud con que reaccionan las instituciones, una vez más, no han sido ellas hasta ahora las que han conducido los problemas, sino que todos hemos ido un poco a remolque de ellos. Además, hay que tener en cuenta que la opinión pública empieza a ejercer una considerable presión sobre los distintos grupos políticos, que actúan y toman decisiones con el freno de mano bloqueado por la falta de modelos, y por la presión y el temor de los costes electorales que puedan suponer unas políticas de discriminación positiva hacia determinados colectivos minorizados. Algunas valoraciones sobre las causas de los malos resultados obtenidos en las últimas elecciones municipales por algunos grupos políticos, apuntan hacia su actuación positiva y solidaria con las minorías excluidas durante el período de su mandato anterior.

Hay que reconocer sin acritud que no se ha actuado con una acertada visión de futuro, dando la importancia que corresponde a las actuaciones preventivas, ni tan siquiera en las ocasiones en que era evidente que se producirían conflictos, sino que se ha actuado casi siempre, tanto en los centros escolares como fuera de ellos, bajo la presión de lo más urgente, a remolque de la perentoriedad de buscar paliativos a los hechos consumados. Da la impresión que, en estos temas, se cumple también aquella sentencia que afirma que *si te preocupan en exceso las cuestiones urgentes, corres el riesgo de descuidar las importantes*. Así, uno de los principales déficits que presentan muchas de las propuestas de educación intercultural existentes es su reiterado olvido de los condicionantes sociopolíticos que la posibilitan o la impiden. Es todavía demasiado frecuente la ingenua tendencia de algunos pedagogos a creer, por encima de todo, en el enriquecimiento automático, *per se*, que supone

la diversidad, y en la fuerza de la virtud de la tolerancia para garantizar la futura convivencia y la paz social. No se dan cuenta del peligro que se corre de reforzar el racismo diferencialista y la exclusión social con esta actitud bien intencionada pero, en el fondo, casi siempre paternalista y etnocéntrica.

De manera que no deberíamos tratar estos temas como si el problema educativo fuera a conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, como parece deducirse de la mayor parte de los materiales, propuestas didácticas y recomendaciones pedagógicas sobre educación intercultural, cada día más abundantes. El problema educativo central, y que en muy pocas ocasiones se aborda directamente, es, ciertamente, cómo identificar y desactivar los prejuicios sobre los grupos minoritarios, pero, sobre todo, cómo educar las actitudes sociales necesarias para que se evite la utilización de esta diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social que sufren. Dicho en otras palabras, el punto de partida y eje vertebrador de la interculturalidad que necesitamos no debe ser el respeto a la diversidad o el culto a la virtud de la tolerancia; siempre y en todo caso el núcleo central y recurrente del discurso debe ser, simplemente, el hecho de ser iguales en dignidad y derechos, la convicción incuestionable de que somos mucho más iguales que distintos.

Probablemente de puro sabido, de tanto repetirlo, olvidamos que *todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos*; quizás las lentejuelas de la diversidad cultural nos lo ocultan con su brillo y resplandor. Confundimos la palabra diversidad -que no es el término que significa lo contrario de igualdad- con desigualdad. Y ahí reside, precisamente, uno de los peligros mayores de la interculturalidad, ya que la insistencia en la aceptación de la diversidad –cultural- lleva implícita tácitamente, casi siempre, una invitación a la aceptación de la desigualdad –social-, como una manifestación más, como otra consecuencia natural de la diversidad cultural.

*Son pobres porque son distintos, y hay que aceptar esta diversidad / desigualdad sin intentar hacerles como somos nosotros, ya que en el fondo esta diversidad nos enriquece a todos*, sería la caricatura del mensaje que se difunde en los medios de comunicación y en las escuelas, con un indudable efecto tranquilizador de nuestras conciencias, exculpándonos de cualquier responsabilidad, gracias al fatalismo del planteamiento.

Decía un antiguo adagio del mundo de la educación: *Nada hay en el intelecto que primero no haya pasado por los sentidos*. No presenta ninguna duda para los educadores la consideración de que son los sentidos, la palabra y el razonamiento las herramientas básicas para cualquier aprendizaje. Pero lo cierto es que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que querer verla para descubrirla y valorarla -a través de los procesos cognitivos asociados a aquel primer pilar, *aprender a conocer*, del citado *Informe Delors*-; la igualdad no es algo tan evidente, ya que no puede percibirse, ni puede demostrarse científicamente que seamos iguales, ni siquiera es evidente que podamos llegar a ver su necesidad por el camino del razonamiento intelectual.

La igualdad de los seres humanos es una convicción, un axioma moral indemostrable, un punto de partida innegociable de nuestra civilización; y educar en este convencimiento y en los valores que a él van asociados, es una tarea mucho más difícil que la valoración de la diversidad o de la tolerancia. Una tarea que se vincula mucho más profundamente con los pilares *aprender a convivir* y *aprender a ser*, los dos pilares quizás con menos tradición escolar, con menos modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje. Con mayores dificultades para los profesionales, también, en su transmisión y educación, ya que exigen una madurez, *un saber convivir* y *un saber ser*, presentes y consolidados en el mismo educador. Porque como sabemos, estos aprendizajes se transmiten mucho más eficazmente -o quizás sólo se transmiten- por los canales socioafectivos y emocionales, por imitación de las actitudes de las personas que elegimos como modelo conductual. Y en esta transmisión, aquellos auxiliares privilegiados de los aprendizajes, los sentidos, la palabra y el razonamiento, pueden jugar un papel importante pero mucho más secundario que en los aprendizajes de conceptos, conocimientos y habilidades manuales.

### **Don Bosco, promotor de una educación inclusiva.-**

El sistema educativo de Don Bosco proponía una escuela para todos, especialmente para aquellos que, por su situación personal, social o económica, no podían ir a la escuela. La metodología que empleaba entre sus chavales era eminentemente práctica, se adaptaba a las necesidades educativas de cada uno, y buscaba el éxito en su aprendizaje. Los recursos necesarios eran muchos, unos los obtenía de sus relaciones con benefactores de sus obras, otros los conseguía a través de materiales que él mismo elaboraba para ayudar a sus jóvenes.

Su presupuesto era educar partiendo desde el pluralismo que se encontró en las calles de Turín, educando desde la igualdad y el respeto a cada uno. Algunos con la dificultad lingüística de no hablar más que en dialecto, todos ellos con la carga de marginalidad social y de pobreza.

Bajo la guía de Don Bosco, sus chicos aprendían a ser buenos ciudadanos, principalmente por el testimonio del educador. Y aprendían a convivir en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia que respiraban, influjo que ejercía todo aquel que se encontraba bajo las paredes de las casas de Don Bosco.

Don Bosco acompañaba a cada uno en busca de trabajo, de sustento, según sus capacidades. No exigía nada que el joven no pudiera dar, es más, sacaba de cada uno lo mejor de sí mismo. El éxito venía dado pues por el autoconcepto y autoestima que los jóvenes desarrollaban en un ambiente educativo propicio; así como por las interacciones entre los alumnos y educadores, en un clima de respeto y valoración de todos ellos, estableciendo una comunicación que propiciaba la cohesión del grupo y la regulación de la vida.

La confianza en las potencialidades de cada joven era el punto de partida de su pedagogía. Día a día, el buen clima afectivo y relacional hacía mella en las actitudes de cada uno. La razón y la *amorevolezza* eran los pilares de la educación preventiva.

## 2.5 EL PAPEL SOCIOEDUCATIVO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

No me importa si eres niña o niño,  
si eres negro o blanco,  
si entiendes bien mi lengua y yo la tuya.  
No importa dónde has nacido,  
no importa si tenemos creencias diferentes.  
Nada de eso importa  
porque no vamos a prestar atención a la diferencias.  
Porque estamos llamados  
a vivir juntos y a entendernos.  
Dame tu mano.  
Nos entenderemos

*Vamos a entendernos.*  
**Esteve Alcolea.**

La escuela sólo puede dar libertad si hay posibilidades de elegir y la enseñanza debe organizarse para que las haya. La estructura interna de las materias, las actividades –individuales y en grupo- en el aula, la optatividad, etcétera deben estar dispuestas para que, según sube los escalones de su currículo, el alumnado vaya encontrando la posibilidad y la necesidad de optar libremente.

Fernández Enguita (2002: 60) resalta que la escuela no está obligada a acercarse a las opciones individuales, pero sí a permitir las, a posibilitarlas y a respetarlas. La igualdad y la libertad son derechos y valores irrenunciables y, por ello, las políticas públicas deben buscar el equilibrio entre igualdad y diversidad, igualdad y equidad, justicia y eficacia, interculturalismo y reconocimiento, libertad y responsabilidad.

La escuela y el sistema educativo, en su conjunto, pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones (Pérez Gómez, 1998: 11). En efecto, la escuela no agota sus funciones sociales en la simple reproducción de los contenidos y valores imperantes, sino que añade otra importante función, la de recreación de la cultura, la producción de ideas y conceptos, como consecuencia de ser una acción humana reflexiva y crítica, capaz de reconstruir el mismo pensamiento y la propia experiencia o el comportamiento de las personas.

En la actualidad, como consecuencia de las transformaciones y cambios que se están produciendo en el campo político y económico, así como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, se cuestiona hasta el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo. Como indica Pérez Gómez (1998: 11), *“los docentes vivimos en el ojo del huracán de la innegable situación de crisis social, económica, política y cultural que vive nuestro entorno (...). Parecemos carecer de iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas. La escuela impone lentamente, pero de manera eficaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno. Los docentes y estudiantes, aun viviendo las contradicciones y los desajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional. Por otra parte, tampoco las fuerzas sociales presionan y promueven el cambio educativo de la institución escolar porque son otros los propósitos y preocupaciones prioritarias en la vida económica de la sociedad neoliberal y, al menos, la escuela sigue cumpliendo bien la función social de clasificación y guardería, sin importar demasiado el abandono de su función educativa”*.

Aunque es cierto que la socialización es un proceso que se origina en la vida del aula, también lo es que los protagonistas interaccionan entre sí y están capacitados para asumir la influencia exterior de forma reflexiva y creativa. Es decir, pueden ofrecer resistencia a los influjos y planteamientos de los medios de comunicación, como la televisión, la prensa, etc., pudiéndose convertir la vida del aula en una caja de resonancia de contradicciones y, consecuentemente, en un foro de contestaciones y de creación de un nuevo y original discurso. Entre las contradicciones más significativas en el proceso socializador de la escuela, se pueden destacar:

**a. Contradicción entre los pensamientos y voluntades del profesor y del alumno.**

Resulta muy acertada la consideración que realiza Pérez Gómez (1992: 24), al indicar que *“el profesor/a cree gobernar la vida del aula cuando sólo domina la epidermis, ignorando la riqueza de los intercambios latentes”*. Todo ello ocurre porque la vida del aula es un escenario vivo de interacciones que exigen negociación entre los

protagonistas de la misma. Negociación e interacción que se convierten en fuentes de amenaza reproductora de la escuela.

**b. Contradicciones entre las exigencias del mundo del trabajo asalariado y el autónomo.**

Mientras que el primero introduce en la escuela los valores de la sumisión, la disciplina o la estandarización y seriación monótona, pero eficaz para el rendimiento empresarial, el trabajo autónomo requiere actitudes de iniciativa, riesgo, diferenciación, creatividad y dinamismo. Resulta obvio que se nos plantea la duda de cómo una misma institución puede proporcionar, sin contradecirse, esa serie de valores tan diferentes e, incluso, opuestos.

**c. Contradicciones entre las exigencias de la escuela y las de las esferas sociopolíticas y económicas.**

La escuela debe descubrir la incoherencia entre la democracia formal y la democracia real. Por ello, la escuela que no practique una crítica social y política, se verá abocada a aplaudir la orientación homogeneizadora que legitima esas diferencias, por lo que resulta imprescindible que, a través de la reflexión crítica, tome conciencia de las contradicciones sociales, desechando los planteamientos clasificatorios del alumnado.

### 2.5.1 LA ESCUELA, ESPACIO EDUCATIVO DE CONVIVENCIA

Si la escuela pretende desarrollar una función educativa, no la realizará simplemente con el cumplimiento complejo y perfecto de los procesos de socialización, sino por su intención sustantiva de ofrecer la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de los influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. La escuela puede ofrecer, no sólo el contraste entre diferentes procesos de socialización sufridos por los propios alumnos de un mismo centro o grupo-aula, sino también de experiencias culturales distantes en el tiempo y el espacio, así como el bagaje del conocimiento crítico que constituyen las artes, las ciencias, los saberes populares, etc.

Sólo se puede asegurar que la actividad de la escuela es educativa, si la cultura curricular sirve para que la persona reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación,

a través de un largo proceso de desconcentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena. Por ello, hay que considerar que el esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos de la cultura no provoca la reconstrucción de los modos de pensar y sentir del alumnado, sino sólo un adorno académico externo, que se utiliza para resolver, con relativo éxito, las demandas y exigencias de la tarea escolar. Si los conocimientos científicos o culturales no sirven para provocar la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia del alumnado, pierden su virtualidad educativa.

La formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios requiere una escuela viva y comprometida con el análisis y la reconstrucción de las contingencias sociales, donde pueda recrearse la cultura.

La escuela debe cumplir un papel de cambio, de innovación, de transformación, dado que recoge el conocimiento público, un conocimiento construido a lo largo de la historia de la humanidad, fruto de la reflexión sobre la filosofía, la ética, la cultura, la ciencia, el arte, etcétera. Este conocimiento ha destilado las reflexiones particulares de las diferentes épocas históricas y se contrapone al conocimiento privado de los alumnos y de las personas, mas puede inducir al desarrollo y perfeccionamiento de ambos. Ayudándose de este conocimiento público, la escuela o la cultura curricular, a través del debate y la reflexión crítica, puede –y debe– escudriñar los mensajes que ofrece el proceso reproductor o socializador. En este sentido, Habermas (1989: 24) manifiesta que *“el nivel de desarrollo de una sociedad se determina por la capacidad de aprendizaje institucionalmente admitida, y, en particular, según se diferencien como tales las cuestiones teórico-técnicas de las prácticas, y que se produzcan procesos de aprendizajes discursivos”*.

Pérez Gómez (1992: 32) sintetiza las consecuencias que se desprenderían del uso crítico del pensamiento público en la escuela: *“...Plantear la exigencia de provocar la reconstrucción, por parte de los alumnos, de sus conocimientos, actitudes y modos de actuación requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales del aula. Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación”*.



Hay que reconocer que la escuela no puede transmitir, ni trabajar, dentro de un único marco cultural, un único modelo de pensar sobre la verdad, el bien o la belleza. Como indica Savater (1997: 173), *“convertir al individuo autónomo en el último referente de la legitimidad del proceder colectivo: que la sociedad cobre sentido por medio de la voluntad de las personas y no las personas obtengan su sentido del servicio que prestan a una voluntad común”*.

La escuela del siglo XXI cumple un complejo y contradictorio conjunto de funciones: socialización, transmisión cultural, preparación del capital humano, compensación de los efectos de las desigualdades sociales y económicas, etc. Sin embargo, sólo desarrollará una tarea propiamente educativa, cuando sea capaz de promover y posibilitar la emergencia del pensamiento autónomo, y facilite la reflexión, la reconstrucción consciente y autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha ido desarrollando, a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural y social.

Los docentes y la propia institución escolar deben trabajar para construir un marco intercultural más amplio y flexible, que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia.

Como señala Pérez Gómez (1998: 77), *“el énfasis debe ponerse en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. Toda vez que tal enriquecimiento del sujeto requiere estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios culturales más diversificados, la reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la personalidad”*.

Los centros educativos deben ser flexibles y abiertos a la colaboración de todos los miembros de la comunidad para recrear la cultura escolar, donde se aprenda viviendo y se conviva democráticamente, participando en la construcción de alternativas a los problemas sociales e individuales, fomentando la creatividad y el espíritu crítico, así como el respeto y aceptación de las diferencias personales y sociales, fomentando las aportaciones diferentes y tolerando la discrepancia (Palomares, 2000: 263).

Para conseguir que cada individuo pueda realizar su propio proceso de recreación de la cultura, se requiere la atención cercana y constante de un espacio social de intercambios experimentales y alternativos, de vivencias compartidas y contrastes intelectuales.

La escuela tiene que saber dar una respuesta adecuada a la diversidad, ofreciendo modelos organizativos que faciliten –al profesorado y al alumnado- aprender conjuntamente a resolver los problemas cotidianos a los que se deben enfrentar, incentivando las relaciones colaborativas y creando una auténtica comunidad vital. Aceptar que las personas son diferentes debe generar un nuevo motor para propiciar el cambio de la escuela actual.

La escuela debe construir una cultura basada en la solidaridad y en la justicia social. De modo que el profesorado se convierte en el agente socializador crucial y coprotagonista en la creación de un clima escolar que favorezca la generación de actitudes cooperativas y solidarias. Por ello, los docentes deben ser los primeros en interiorizar y crear actitudes de responsabilidad ética respecto a la diversidad.

Resulta preciso buscar nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, de integración, de relaciones heterogéneas, de formación permanente del profesorado, de trabajo solidario y cooperativo entre los docentes y la familia. En suma, una reconceptualización de la teoría y la práctica educativa.

La escuela debe contribuir, mediante actuaciones transformadoras, a la consecución de una cultura no alienada que conlleve al reconocimiento individual y social de la desigualdad, y la reconstrucción de la propia identidad desde una perspectiva liberadora. Consecuentemente, cada centro debe elaborar un proyecto propio que dé respuesta a sus necesidades y problemas.

### 2.5.2 ORGANIZAR LA ESCUELA PARA DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

Santos Guerra (2002: 76) opina que *“una institución rígida, cerrada, rutinaria, torpe y lenta no podrá atender las exigencias cada vez más imperiosas de la atención a la diversidad. Aunque los principios éticos, los enunciados teóricos y los presupuestos metodológicos sean sensibles a la diversidad, no será posible atenderla en una organización rígida y rutinaria”*.

La organización encierra un gran caudal de aprendizajes que adquiere una significación peculiar por ser éstos subrepticios, persistentes, omnipresentes y multimodales, por lo que puede afectar considerablemente a lo que se denomina *“currículum oculto”*. Por ello, Meireu (1998) indica que, si es cierto que no se puede obligar a aprender a nadie que no quiere hacerlo, sí es posible incidir sobre el contexto organizativo para hacer más fácil y posible la decisión de aprender.

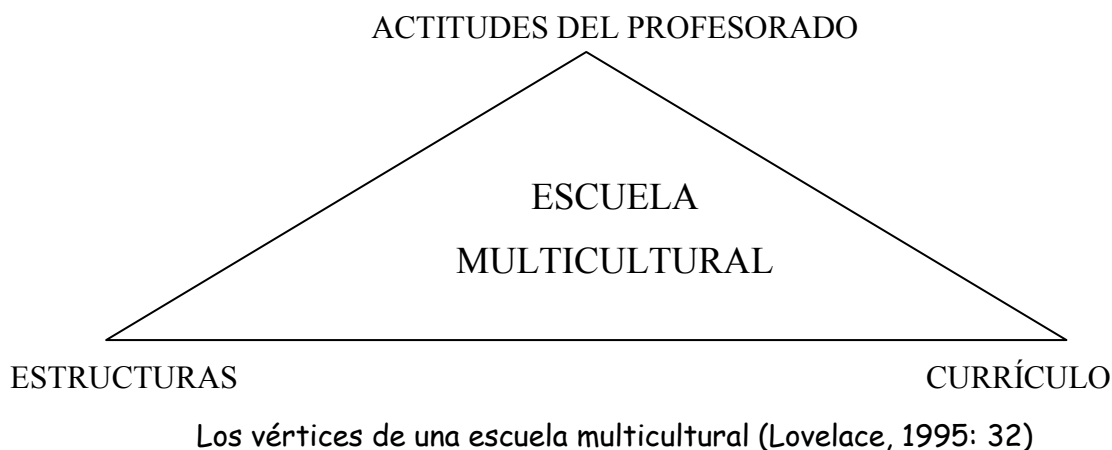
La diversidad afecta a toda la organización y a todos los ámbitos; por ello, sólo se podrá conseguir, a través de un proyecto –inspirado no sólo por conocimientos, sino también por sentimientos, emociones y actitudes- del que se deriven acciones coherentes. Además, dicha organización debe disponer de las estructuras y de los medios precisos para dar respuesta a esas exigencias de forma flexible y creativa.

Santos Guerra (2002: 77) considera que existen tres ámbitos o campos de actuación de la institución escolar respecto a la educación en la diversidad:

- a. El institucional, ya que cada escuela –en su proyecto- hace presente una filosofía de inclusión o de exclusión.
- b. El curricular, en cuanto todas las actuaciones tienen que acabar concretándose en el tiempo y en el espacio de un aula. El currículo debe tener en cuenta la diversidad de cada alumno o alumna, y las concreciones organizativas y metodológicas han de adaptarse a cada contexto. Además, la metodología variará en función de las capacidades, los intereses, las actitudes, la respuesta individual y del grupo, el contexto, potenciando la creatividad del profesorado para adaptar la metodología a cada fase del proceso y de las necesidades concretas del alumnado y de las circunstancias.
- c. En el comunitario, debido a que el currículo no se compone únicamente de experiencias en el aula, sino que hay otro tipo de actividades extracurriculares, que deberían ofrecer un programa de carácter diversificado, atractivo y opcional, al que pueda acceder todo el alumnado, por lo que resulta imprescindible una organización de tiempos y espacios que la haga viable dentro del ámbito escolar.

Lovelace (1995) señala que la institución educativa es un elemento clave de la sociedad y, por lo tanto, tiene que abordar el compromiso que representa la educación en naciones que han dejado de ser homogéneas para colaborar en el establecimiento de cauces que permitan el diálogo y el intercambio cultural, y que generen verdaderas comunidades interétnicas.

Si bien es cierto que se ha comprobado que el rendimiento escolar de las niñas y los niños de grupos minoritarios es inferior al de la población dominante, también es evidente que ello no es debido al hecho de pertenecer a una u otra etnia en particular, sino, en primer lugar, a la situación de desventaja social en la que se suelen situar en relación al grupo mayoritario y, en segundo lugar, al ajuste cultural y lingüístico que este alumnado debe realizar, dado que, en términos generales, la institución escolar no ha modificado los modelos de educación establecidos bajo el supuesto de una homogeneidad cultural que desconoce la diversidad.



Las estructuras escolares, las actitudes del profesorado y el currículo son, pues, las tres vertientes de la institución educativa en las que se han de introducir cambios para desarrollar la idea de escuela multicultural.

El profesorado se encuentra frente a una situación nueva: encontrar el mejor sistema de enseñanza en un momento en el que el grupo de alumnos que conforma sus aulas ha dejado de ser homogéneo y se han configurado clases complejas y diversificadas, cultural y lingüísticamente hablando. Cuando el profesor no entiende el idioma de sus alumnos, o no puede interpretar correctamente el comportamiento de los mismos y cuando, además, los

métodos de enseñanza que venía utilizando de forma sistemática han dejado de ser eficaces, ha de enfrentarse al conflicto y necesita configurar nuevas estrategias que permitan resolver la problemática planteada.

Es cierto que las transformaciones que se han producido en los centros no han surgido de un día para otro, sino que son muchos los años en los que se ha venido vislumbrando el fenómeno de la pluralidad cultural y lingüística. Sin embargo, también es cierto que ha sido en la última década cuando este cambio se ha acelerado en algunas sociedades y, en concreto, en la española.

Es necesario que el profesorado realice un esfuerzo de comprensión de las características peculiares de cada alumno, particularidades que éste trae consigo cuando se incorpora a la escuela y que suelen diferir de aquellas otras que configuran la cultura propia del centro.

Esta actividad, que el equipo docente debe realizar de forma colectiva así como a nivel individual en cada una de las aulas, consiste en integrar los rasgos culturales específicos de cada niño y cada niña en los objetivos académicos designados por el profesorado y que forman parte del proyecto curricular del propio centro. Para ello se necesita, en primer lugar, que los profesores sean conscientes de la importancia de los factores culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en segundo lugar, que adopten los acuerdos necesarios sobre los aspectos más importantes a incorporar a la instrucción escolar (Lovelace, 1995)

J. A. Jordán (1994) afirma que el profesorado es el factor clave de toda la educación escolar y, por supuesto, esto incluye ser el factor clave de toda la educación intercultural.

¿Es suficiente una actitud de respeto hacia la diversidad? Si así fuera, el profesorado no demandaría formación específica. Es evidente que la actitud de respeto es fundamental y requisito previo, pero ha de ser completada con conocimientos amplios sobre las culturas concluyentes, amén de la aplicación de técnicas pedagógicas de concreto significado intercultural. Técnicas que se inician en la planificación curricular y que prosiguen con la selección y confección de materiales específicos, realización de actividades de grupo, relaciones con instituciones representativas de las diversas culturas contempladas, incorporación de las respectivas familias en los proyectos pedagógicos del centro, atención

tutorial personalizada, etc. Todo ello reclama una formación genérica para todo el profesorado, en la misma medida que el interculturalismo nos implica a todos, se conviva directamente o no con colectivos culturales minoritarios. Luego será precisa una preparación más concreta, vinculada a las minorías objeto de atención en la escuela.

Aún así, no obligatoriamente el profesorado debe conocer en profundidad las distintas culturas con las que convive: sus costumbres, sus fiestas, músicas, danzas, juegos; por supuesto que si las conoce, mejor. El papel del profesorado debe ser el de crear el nexo de unión entre la cultura experiencial -que es la cultura familiar, la no formal- y la cultura escolar -que es la cultura formal, la occidental.

Según Pérez Gómez (1998), la cultura experiencial es la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios —espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia.

Para crear el nexo de unión entre ambas culturas, la escolar y la experiencial, es suficiente con que el profesorado sea mediador intercultural e invite a los niños y a las niñas a traer al aula su cultura familiar, la experiencial. Si compartimos las diferentes culturas nos enriquecemos todos y además seremos más tolerantes y respetuosos (Segura y Ortelis, 2003).

### 2.5.3 LA SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso,  
pero al menos se puede formar a los niños  
para ser respetuosos hacia las diferencias,  
que son lo único que nos permite aprender.  
Si todos fuéramos iguales,  
no podríamos ofrecernos nada unos a otros.

**Yehudi Menuhin**

La escuela representa un lugar de encuentro para estudiantes de diferentes culturas, los cuales se relacionan e interactúan entre sí a través de las experiencias educativas, formales e informales, que se desarrollan en los diferentes contextos y ámbitos escolares. En muchas ocasiones, hasta que los alumnos y alumnas no llegan a la escuela, sólo han mantenido interacciones esporádicas con niños y niñas de grupos diferentes al propio. Para algunos de

estos alumnos será en ella donde, por primera vez, conozcan y se relacionen con compañeros de otros grupos étnicos. Para otros muchos niños, los procedentes de la inmigración o los llamados de segunda generación, la escuela se convierte en uno de los principales agentes de integración social, personal y cultural ejerciendo un influjo mediador muy importante en los procesos de socialización. En ese sentido, los centros educativos deben proporcionar a los chicos y chicas programas que les ayuden a desarrollar habilidades para comprender este universo de gentes y experiencias plurales, y que les permitan desarrollar sus potencialidades para conseguir vidas socialmente constructivas y personalmente realizadas en un mundo diverso.

La escuela, dado su compromiso en facilitar el desarrollo personal, la cohesión social, la dignidad humana y la ciudadanía mundial, tiene una obligación moral y ética de incluir la diversidad étnica y el pluralismo cultural en su currículum.

Los niños llegan a la escuela con muchas concepciones erróneas, actitudes negativas y estereotipos acerca de las personas diferentes a ellos. Si los centros no ayudan al alumnado a desarrollar actitudes más positivas hacia los diversos grupos, entonces, los estereotipos y actitudes negativas se irán incrementando a medida que crecen, fundamentalmente, a partir de los siete u ocho años, momento en el que se produce una intensificación gradual del prejuicio. Sin embargo, los alumnos y alumnas no se abren a diferentes grupos étnicos y culturales hasta que desarrollan un sentido positivo de sí mismos, incluyendo una conciencia y una aceptación o reconocimiento de su propio grupo étnico, lo que no significa una adscripción involuntaria o forzada al mismo. De ahí la importancia que se atribuye al desarrollo del autoconcepto del alumnado y del papel que la escuela desempeña en ese proceso.

Cabe señalar también que el grupo de iguales juega un papel muy importante en los procesos de socialización del alumnado inmigrante, el cual encuentra en sus compañeros su principal guía en el conocimiento e interpretación de los códigos culturales que rigen y gobiernan lo que acontece dentro de las paredes del centro educativo. Así mismo, desempeñan una gran tarea en la facilitación del aprendizaje del idioma. En muchas ocasiones, los mismos compañeros de clase y de juegos se convierten, también, en amigos y amigas que les acompañan en contextos extraescolares.

La población mayoritaria adquiere el lenguaje, las costumbres y pautas culturales de una manera natural e inconsciente a través de los procesos de enculturación. En cambio, para el alumnado inmigrante, este fenómeno puede convertirse en un proceso de aculturación en el que la asunción del segundo grupo de reglas puede coexistir con el primero, sustituirlo o modificarlo<sup>109</sup>. Los niños y niñas que han iniciado sus aprendizajes en otros contextos y deben aprender nuevos modos de aproximarse y enfrentarse a la cultura escolar pueden experimentar confusión en este proceso. No están familiarizados con la estructura escolar, las expectativas del profesorado y los procedimientos de clase. Los objetivos educativos no se limitan a los objetivos instruccionales, sino que también incluyen la enculturación o socialización del alumnado en ciertos valores y expectativas. Y cuando los niños entran en la escuela ya están étnicamente moldeados en términos culturales<sup>110</sup>. Su humanidad está envuelta en las condiciones culturales de su identidad y herencia de grupo. Traen consigo valores, estilos motivacionales, patrones de comunicación y expectativas firmemente establecidas que reflejan su pertenencia a un grupo, y sus experiencias culturales determinan en gran medida sus respuestas y conductas en el aula. Estas lentes culturales actúan como pantallas a través de las cuales se filtran, interpretan y atribuyen significados a las nuevas experiencias. Es posible que muchas de las experiencias académicas sean juzgadas como irrelevantes o se rechacen, porque son contrarias a las normas culturales de determinados grupos. Así, los valores, creencias, conductas y expectativas en relación a las relaciones interpersonales, la enseñanza y el aprendizaje y la comunicación, en ocasiones, puede entrar en conflicto con los de la institución escolar.

El sentido común nos dice que los alumnos y alumnas no dejan sus experiencias familiares y su bagaje cultural en la puerta cuando entran a la escuela, pudiéndose producir un choque de culturas, la escolar y la familiar.

### 2.5.4 LA INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Muchas son las razones que demuestran el papel socioeducativo de la institución escolar en una sociedad multicultural, cuales son:

---

<sup>109</sup> SAVILLE-TROIKE, M. (1978). *A guide to culture in the classroom*. Rosslyn, Virginia. National Clearing-house for Bilingual Education.

<sup>110</sup> GAY, G. (1978). *Viewing the pluralistic classroom as a cultural microcosm*. Educational Research Quarterly, n.2 (4), pp. 45-59.



1. Las instituciones educativas cumplen una función social y política de primer orden en la transmisión y reformulación de los valores presentes en la sociedad.
2. En los centros de enseñanza hay muchas personas que tratan de aprender algo acerca de la naturaleza y los orígenes del racismo, tanto para dar cuenta acerca de la persistencia en la actualidad como para formular alternativas frente a sus secuelas sociales.
3. Tal y como han señalado oportunamente diversos teóricos (Sáez, 1989; Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1990), en relación con la necesidad de lograr la unidad de la teoría y la práctica, para que podamos contar con una práctica socieducativa correcta, es preciso que ésta se produzca en el marco de un análisis teórico igualmente correcto. Lo que es igualmente válido para el establecimiento de estrategias políticas.
4. En tanto que intelectuales y no sólo burócratas del conocimiento, no podemos ignorar la historia ni los efectos de esta problemática tanto en lo académico como en un terreno más general; ni tampoco podemos olvidar que muchos profesionales de la educación son miembros activos y responsables de diversas agrupaciones y comunidades sociales, y otras muchas instancias directamente vinculadas a la acción política, donde se materializan realmente las problemáticas vinculadas al contacto entre miembros de diversas culturas y grupos humanos. Las escuelas y universidades son espacios públicos y comunidades que deberían autoperibirse como críticas para el logro de sociedades realmente democráticas (Escudero, 1993). Aunque muchos obstáculos dificultan que tales imágenes progresistas y abiertas fecunden estas instituciones.
5. Es necesario recordar que la mayor parte de los elementos teóricos que sustentan las teorías del racismo y de la intolerancia intercultural se nutren o son directamente producidos por personas que pertenecen a los medios académicos o se han formado en ellos: como bien reconocían Patricia Donahue y Ellen Quandahl en su *Reclaiming Pedagogy: The Rethoric of the Classroom* (1989).

Es preciso, por tanto, que en el ámbito académico, nos ocupemos de todo aquello que se refiere a los procesos de exclusión o inclusión social, porque las propias escuelas y demás instituciones educativas, en tanto que parte integrante de la sociedad, lo reproducen directa o indirectamente en su propio seno. El proceso de socialización y los valores que privilegia tiene mucho que ver, con el hecho de preferir y aceptar algo o a alguien o, por el contrario, de rechazar o marginar algo o alguien. Y es así porque durante la educación también se construyen y se ponen en práctica categorías que se basan en los procesos de exclusión o inclusión de objetos y personas, y porque la actividad del sistema educativo se manifiesta

fundamentalmente en el terreno del conocimiento y de la producción de significados culturales que crean las bases de las configuraciones ideológicas.

En toda cultura dos son los ámbitos privilegiados en que los seres humanos podemos construir significados: la familia y la escuela. En ambos se desarrolla la cultura de un grupo humano, el individuo construye la comprensión del mundo, da contenido a la cultura, se percibe de las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad más amplia. En una sociedad multicultural, como la nuestra, esta tarea no es fácil pero es muy necesaria. Lo que conlleva una serie de pasos que van poniendo la base de una construcción con buenos cimientos, sin desechar ningún elemento en el mismo.

El primer peldaño ha de ser conocer la cultura de las personas con las que vivimos. Conocimiento que debe intentar comprender los significados y dotaciones de sentido que tiene cada uno de sus elementos. Esta tarea sólo se puede llevar a cabo conviviendo, compartiendo, con-dividiendo, tiempo y actividades sociales con las personas que provienen de esa cultura.

El segundo peldaño –al unísono con el primero- corresponde a quienes comienzan a vivir en nuestro país. Deben ir conociendo la cultura del país que les acoge, sus costumbres y formas de concebir el mundo, sus valores y sus normas sociales. Tratando de no vivir al margen de la sociedad en que se encuentran.

El tercer peldaño debe tener lugar en los centros educativos, en las familias, en las instituciones locales, en asociaciones de vecinos, en las casas de cultura, en las bibliotecas, en las organizaciones de deportes, en asociaciones de ocio y tiempo libre. Como espacios donde la red de relaciones crece y se enriquece, une sentimientos y fines, viven en un espacio y en un tiempo común, y lo más importante, **construyen juntos**.

Para que esto se dé, tiene que haber una voluntad en la familia, en las escuelas y en todo tipo de asociaciones de abrirse a la realidad cambiante, de no quedarnos en nuestro contexto –de siempre” y de respetar las diferencias existentes –tanto materiales como espirituales. Lo que no significa uniformidad.

La educación así planteada, podría ser el eje de la preservación de la diversidad cultural y puede crear el espacio democrático, que haga posible el encuentro y el diálogo de culturas. Actualmente, esta reflexión es fundamental para imaginar cómo vivir la multiculturalidad que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

La perspectiva intercultural, aplicada en la educación y en otros dominios de las ciencias humanas, se refiere a la interacción, a la reciprocidad, a la interdependencia y al intercambio que rigen las relaciones entre culturas, en la comprensión del mundo. La educación desde esta perspectiva, como transmisora de valores fundamentales, constituye la esencia para imaginar proyectos de sociedad viables, que garanticen la dignidad que todos necesitamos.

El mundo se ha convertido en un ágora, donde se mueven gentes de todas las razas y culturas y en un gran mercado en el que transitan, libremente, capital, tecnología, recursos, empresas y productos.

La expansión capitalista mundial produce efectos de desintegración social, fanáticas resistencias nacionalistas y baluartes étnicos particularistas. El capitalismo integra la producción y el mercado a la vez que incrementa la competencia entre los diversos sectores sociales. Y, por otra parte, debilita la soberanía nacional y las lealtades de etnia y religión, por lo que a veces las fuerzas sociales explotan en un exagerado fanatismo étnico, nacionalista o religioso. El desafío que se plantea nuestro mundo es armonizar la dimensión universalista abierta y esa conveniente lealtad étnica y patria; hasta aquí Calvo Buezas.

Es la escuela pues la plataforma acorde, el ágora abierta, donde la armonía es posible en un doble compás de voces e instrumentos que tienen un solo objetivo: construir e interpretar juntos la sinfonía de la diversidad.

### **Puente entre culturas para construir una urdimbre intercultural.-**

La escuela salesiana es una escuela viva, comprometida con la sociedad del tiempo en que trata de recrear la cultura, reconstruirla a partir de las distintas culturas presentes y reescribirla con un lenguaje cercano y legible para todos, de modo que la interrelación cultural

se hace posible en la vida ordinaria. Como las teselas de un mosaico que hay que trabajarlas –cortarlas y limarlas- para que encajen unas con otras y puedan llegar a formar un colorido variopinto y formas muy diversas, así la sucesiva aparición de una cultura reconstruida partiendo de culturas diversas es un trabajo arduo y constante.

Todo este trabajo da lugar a una escuela en que la transformación es un elemento habitual y diferenciador de todas las escuelas. Eje transversal que invita a sus miembros a una continua adaptación, como ocurre también en la construcción de un mosaico: el corte de las teselas -sean éstas del material que sean- y el lime de las aristas que provocan los cortes. Cortar y recortar para desmenuzar, conocer y comprender la urdimbre de cada cultura. Limar las asperezas que se ponen de manifiesto a través del conocimiento para poder acercarnos unos a otros, dialogar e interrelacionarnos en un ambiente positivo, optimista y esperanzador.

En esta línea, el sistema educativo de Don Bosco proporciona al niño y al joven un acompañamiento personalizado y socializado para el desarrollo de un pensamiento autónomo, fundamentado en una escala de valores que le facilita la reflexión y le ayuda a desarrollar su personalidad, interactuando con las personas de su entorno. La escuela salesiana es una realidad espacio-temporal amplia, libre y flexible, puesto que en ella se integran –cual mosaico- las costumbres, pensamientos y valores de los diferentes agentes que están implicados en la labor educativa. Y ello porque la diversidad, la pluralidad y la reflexión crítica son la práctica cotidiana del ser y del hacer en la escuela salesiana.

El ambiente salesiano es un espacio constructivo de convivencia, desde la complementariedad y la individuación, desde la igualdad y la diversidad. Es un espacio para la mano tendida, la hospitalidad, el encuentro, el diálogo, que se hace posible por la presencia y mediación de educadores que favorecen la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad, como actitudes cotidianas. De modo que se crea una cultura en constante reconstrucción desde una perspectiva liberadora del ser humano y valoradora de las relaciones interpersonales.

La organización de la escuela salesiana es expresión de la respuesta del sistema preventivo de Don Bosco a la diversidad. Organización flexible con respecto a las personas y a las diversas situaciones que concurren tanto en su contexto interno como en el externo. En la que prevalece un gran caudal de aprendizajes: cognitivos, afectivos, relacionales, etcétera,

que interaccionan entre sí como hilos de un mismo tejido. Aprendizaje comunitario que ofrece al alumno un programa diversificado y atractivo; aprendizaje curricular que se concreta en el ámbito espacio-temporal del aula y afecta a la metodología, partiendo de las necesidades individuales y sociales del alumno y del contexto; aprendizaje institucional desde una filosofía de la inclusión, desde un proyecto educativo solidario. Aprendizaje que tiene en cuenta el ajuste cultural y lingüístico como consecuencia de la desventaja social y que propugna un modelo de educación que tiene en la base la valoración de la diversidad.

La diversidad del alumnado está presente en la anual actualización de los objetivos, metodologías y recursos utilizados, así como en la organización del aula y del centro, de modo que la presencia de una diversidad cambiante se hace patente en la programación anual e introduce aspectos diversificadores que enriquecen el proyecto curricular del propio centro.

En esta dinámica, el educador es un factor clave en el sistema educativo de Don Bosco para pasar de la realidad social multicultural a la realidad socioeducativa intercultural. La cultura que se vive en los ambientes salesianos es integradora, favorecedora de la diversidad, solidaria con las necesidades de los demás, justa con las diferencias, abierta a las realidades y contextos cambiantes. Pero no siempre es una tarea fácil, de aquí que los educadores viven en una formación continua, con el objetivo de conocer la diversidad que les rodea y estar en la línea de un aprendizaje abierto a la pedagogía intercultural. Los educadores que han recibido la herencia del sistema preventivo salesiano son, a principios del siglo XXI, provocadores de una reflexión y práctica pedagógica acorde con el enfoque de escuela intercultural, puesto que ésta muestra situaciones dinámicas y complejas, no exentas de dificultades personales, educativas y sociales.

Como consecuencia es práctica habitual seleccionar y confeccionar materiales específicos para el trabajo de aula, conocer y participar de la red de instituciones que crean dinámicas y materiales más acordes con la realidad diversa en que nos encontramos, y muy especialmente para llevar a cabo la acción tutorial grupal e individual, en todo caso, siempre personalizada y adaptada a la realidad de cada momento.

La escuela salesiana es puente entre las diversas culturas presentes en el contexto socioeducativo donde se ubica. Y los educadores, cual mediadores, son los agentes de integración personal, cultural y social que encamina hacia una socialización integradora de las

diferencias. De este modo, la escuela facilita el nexo de unión entre la cultura familiar y la cultura escolar así como experiencias de interacción entre diferentes bagajes culturales.

La escuela salesiana, acorde con el sistema preventivo de Don Bosco, es crítica frente al logro de construir una sociedad democrática, plantea una práctica socioeducativa y una convivencia en la diversidad, y transmite los valores fundamentales de la solidaridad, la caridad y la justicia, aunque existan obstáculos.

El sistema preventivo de Don Bosco está edificado con valores que fundamentan y construyen una educación intercultural. En ella los ladrillos aportados por los alumnos, los educadores y las familias son ladrillos de acogida, amor, justicia, escucha, alegría, encuentro, familiaridad, verdad, servicio, etcétera, en un ambiente propicio a la construcción cooperativa, al trabajo solidario, al apoyo y conocimiento recíproco. Construcción que tiene como masa que une la interdependencia, el intercambio, la reciprocidad, en un ambiente familiar, distendido y sereno, proclive a la diversidad armónica.

### 2.6 LA RESPUESTA SOCIAL A LAS MIGRACIONES

Todos los hechos sociales están formados por múltiples factores en sí mismo complejos; en el caso de la cuestión migratoria, estamos frente a una realidad social de *especial complejidad*. Complejidad por su naturaleza, composición e implicaciones para la cotidianidad y la esfera más cercana en la que de una u otra manera todos nos vemos implicados: diversidad de orígenes nacionales, étnicos, lingüísticos, prácticas religiosas. Esta realidad supone una respuesta social tanto en el ámbito institucional –nacional, autonómico y municipal- como personal –vecinal, personal.

La imagen de Don Bosco que recorre las calles de Turín para buscar a los jóvenes más necesitados no es una mera anécdota. Es una imagen que se traduce hoy en la ascesis del sistema preventivo, que requiere ir a los jóvenes más necesitados y colocarse donde ellos se encuentran. Estar dispuestos a ir a las situaciones más arduas, peligrosas, difíciles y exigentes de la misión. Los retos actuales, en referencia a los diversos contextos, significan prestar atención a la inmigración, a la exclusión social, a la discriminación, al trabajo de los menores.

Como Don Bosco, el educador salesiano en el siglo XXI, mira a aquellos jóvenes *de las calles de Turín* y descubre que lo que más necesitan es «*encontrar una mano amiga que los acoja*»:

- una mirada de *amor*, que ve siempre lo positivo, incentiva las posibilidades, sabe comprender y compartir, creer y confiar sin condiciones;
- una mirada de *pasión por la vida* de los jóvenes que más lo necesitan, que lleva a dar respuesta a las nuevas situaciones de pobreza y exclusión social de los jóvenes con múltiples y creativas iniciativas, «*para que tengan vida y la tengan en abundancia*».

La inmigración es una nueva frontera para desarrollar el Sistema Preventivo de Don Bosco y hacerlo nuevo en este principio de siglo. La razón de ser de la Familia Salesiana es ayudar, por medio de la educación, a los jóvenes pobres y abandonados. La Propuesta Salesiana de Marginación, dirigida a todas las comunidades educativas y a cuantos colaboran en el trabajo educativo-pastoral, ilumina el desarrollo de servicios, proyectos y obras que hacen realidad esta respuesta.

La experiencia de Don Bosco es iluminadora. Él empezó con un análisis de la realidad, recorriendo las calles de Turín, que iniciaba su industrialización. Allí fue conociendo a los jóvenes necesitados que estaban en la calle y que provenían de la inmigración rural; el encontrarse lejos de su familia y la falta de medios los colocaba en una situación de riesgo. El ambiente que más conmocionó a Don Bosco fue el de las cárceles de jóvenes y el de las ejecuciones de algunos de ellos con solo veinte años. De estas experiencias, surgió en Don Bosco la urgencia de ofrecer a aquellos jóvenes un lugar donde pudieran ser acogidos y una propuesta educativa que respondiera a sus necesidades. Don Bosco quiso, en primer lugar, prevenir estas experiencias negativas, acogiendo a los jóvenes que llegaban a la ciudad de Turín en busca de trabajo, a los huérfanos y a los abandonados, porque sus padres no podían o no querían hacerse cargo de ellos.

La opción por la juventud pobre, abandonada y en peligro ha estado siempre presente en el corazón y en la vida de la Familia Salesiana, desde Don Bosco hasta hoy. Dicha opción ha impulsado en todas partes una gran variedad de ofertas, de estructuras y de servicios a favor de los jóvenes pobres y abandonados, siguiendo el compromiso educativo inspirado en el Sistema Preventivo.

**La Familia Salesiana**, por vocación, se siente comprometida a ofrecer respuesta a las situaciones más urgentes de los jóvenes en dificultad. Da esa respuesta a través de diversas obras, presencias y servicios específicos en el campo de la exclusión juvenil.

Los jóvenes en dificultad –la mayoría de ellos con problemas familiares– tienen necesidad de un ambiente de familia en donde encontrar las condiciones y el ambiente favorable para reestructurar adecuadamente su vida, vivir una relación y diálogo espontáneo y educativo en autonomía e interdependencia, y crecer juntos en la solidaridad, reciprocidad y servicio mutuo.

**La enseñanza sistemática** y, sobre todo, la preparación y adquisición de hábitos de trabajo son un camino importante para prevenir y superar la pobreza y la exclusión, asegurando la promoción integral de la persona.

El criterio educativo exige ayudar a los jóvenes a cultivar un amor personal y libre, integrado en una sexualidad sana y humana; prepararles a conocer adecuadamente la realidad, comenzando por la más cercana a su vida cotidiana y desarrollar en ellos la formación de su conciencia. En resumen, una educación integral, que se extienda a todas las experiencias de la vida de los jóvenes y a todas las dimensiones de su persona; así se acrecientan sus recursos de forma continua y sistemática, de tal modo que van sintiéndose cada vez más protagonistas de su propia vida. La propuesta educativa salesiana tiene como horizonte al joven, llamado a desarrollar todas las dimensiones de su vida: personal, familiar, socio-cultural, ambiental, sociopolítica y ético-religiosa.

**La prevención**, por tanto, no es solo un método para aliviar el malestar, la situación de crisis o para prevenir sus efectos. Prevenir es crear las condiciones adecuadas para que cada joven desarrolle todas sus potencialidades. Por esta razón, se promueven ambientes abiertos, que ofrecen una gama variada de posibilidades e iniciativas, especialmente aquellas habituales hoy en los nuevos lenguajes juveniles: la música, el teatro, el deporte, el turismo cultural y medioambiental, medios significativos de recuperación y de acción preventiva, unificados en un proyecto global, que presta atención especial a la presencia constante y activa, y al acompañamiento personal de cada joven.



La prevención se aplica también para recuperar a jóvenes que padecen ya las consecuencias de la marginalidad y que se encuentran en una situación crítica. Más aún, se propone como la mejor forma para despertar las energías sanas que todavía hay en ellos y evitar un deterioro mayor, porque cree en las posibilidades para el bien que todo joven posee. Esta prevención se ejerce también en la red social: en el barrio o territorio circundante, en las instituciones, en procesos o acontecimientos, en las interrelaciones humanas en las que se fraguan los fenómenos de exclusión o situación de crisis. El educador salesiano ayuda a madurar en el conjunto de la sociedad una mentalidad nueva y una cultura de la solidaridad; intenta influir en las políticas que crean las condiciones de vida de los jóvenes y de los pobres.

La respuesta salesiana a la marginación juvenil promueve un cambio de mentalidad y colabora en la **transformación de la realidad social y política**, y en el compromiso por la justicia.

En este sentido toda presencia salesiana promueve una cultura social que suscita cambios de criterios y de comportamientos. Trata de promover una cultura del otro, de la sobriedad, de la disponibilidad a compartir de forma gratuita, de la justicia, entendida como atención al derecho que tienen todos a vivir dignamente y a desarrollarse de forma integral.

La misión salesiana que se está llevando a cabo, une a todos, los de una y otra orilla, para construir una sociedad intercultural.

### 2.6.1 LA RESPUESTA INSTITUCIONAL

La presencia de la diversidad cultural en todo el estado español es patente e incuestionable. Pero la pregunta se encuentra en cómo gestiona la sociedad esa diversidad desde las actuaciones de las políticas públicas y de acción social, en el ámbito educativo, sanitario, los servicios sociales y de la participación. Es necesario analizar las actuaciones mediante planes y programas, de las diferentes administraciones, estatal, autonómica y local, con el fin de acercarnos a la respuesta social que estamos dando.

En términos muy generales cabe decir que el debate público en España de los partidos y las organizaciones sociales ha ido experimentando una evolución a lo largo de los años que

se ha reflejado, hasta cierto punto, en una toma de conciencia gradual de la amplitud, la complejidad y la importancia crecientes del fenómeno inmigratorio. Es posible que la evolución de las posiciones de los principales partidos políticos pueda entenderse como el que responde al intento de conseguir un discurso coherente con una ética política de la responsabilidad, en el sentido complejo en el que utiliza esta expresión Max Weber. Es decir, como una respuesta no al intento de seguir una mera política de intereses, sino conseguir cierta forma de equilibrio entre el cuidado de los principios y la atención a las consecuencias de la acción política, midáanse estas últimas en términos tanto de consecuencias electorales como de gobernabilidad de una determinada sociedad.

El discurso a favor de una política migratoria permisiva suele apelar a sentimientos humanitarios de cierta intensidad, pero tiene algunas dificultades para diferenciar, dentro de la sociedad, a los ganadores y a los perdedores de tal política. Su impulso básico suele ser el de poner el énfasis en una división de la sociedad entre una minoría de «los de arriba» y el pueblo o la sociedad en su conjunto. Pero el hecho es que, dentro de este conjunto, se observa, según los grupos a los que se atienda, un abanico muy amplio de sentimientos morales e intereses prácticos contradictorios. A la hora de la verdad, la tendencia a acentuar el moralismo y silenciar el lenguaje de los intereses suele traer consigo una distancia creciente entre esa comunidad de discurso y la sociedad en cuestión.

Dentro de esta sociedad, hay grupos de «perdedores» con sentimientos morales intensos y con intereses prácticos muy claros, que son hostiles a la política migratoria. La operación de estigmatizar a estos grupos –como «racistas» o «xenófobos»- e intentar silenciarles puede y suele tener efectos contraproducentes a largo plazo, aparte de que sea poco defendible desde el punto de vista de una moral universalista o de una ética comunicativa, que son justamente las posiciones morales de las que esta comunidad del discurso a favor de una política migratoria generosa suele reclamarse. De una forma u otra, tal vez estemos ante un proceso de aprendizaje por el que el país va comprendiendo que cualquier posición razonada y persuasiva sobre este tema tiene que atender a varios frentes a la vez, valores e intereses incluidos.

Por el momento, tenemos todavía un debate público aparentemente dividido en dos campos, con un espacio en medio. Por un lado, se insiste en el problema del control de los flujos migratorios. Mientras que por otro, se sitúa una amplia comunidad con agentes

políticos, religiosos, económicos y sociales, que suelen predicar la solidaridad y la integración social de los inmigrantes. Entre unos y otros, existen grupos que se enfrentan a los enormes problemas de la aplicación de la Ley de Extranjería. Se intentan reforzar los puntos de encuentro y que se llegue a una cierta comunidad de discurso que abarque a todos.

Queda una cierta ambigüedad, probablemente deliberada por parte de todos, en lo que concierne al tema de los flujos migratorios. Por debajo de la cuál, se dibuja una cierta complicidad tácita de todos en mantener dos niveles de discurso. El nivel de declaraciones de principios, con el que parecen tener interés en suscribir declaraciones aperturistas y universalistas. Se crea, no se sabe si la ficción o la realidad de la existencia de una gran alianza a favor de aceptar más inmigrantes y concederles un estatus jurídico parecido al de los ciudadanos del país.

Todos los partidos políticos pretenden presentarse como partidos realistas y responsables, bien mediante la advocación de políticas relativamente estrictas de inmigración, bien mediante ese discreto silencio respecto a la expulsión de los indocumentados que se puede interpretar como una invitación a dejar hacer a los partidarios de una política estricta, reservándose, luego, la posibilidad de protestar por ello.

La problemática de la inmigración y de las necesidades y demandas de los inmigrantes se ha ido incorporando a los planes de actuación pública bajo el impulso de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Esta incorporación transversal de la cuestión inmigrante en la gestión pública viene a movilizar políticas generales, con la finalidad de lograr la igualdad efectiva de los inmigrantes con los nacionales y, en esa línea, reforzar políticas orientadas a ofrecer un tratamiento normalizado a los inmigrantes en igualdad de condiciones reales a los autóctonos. Es el caso, por ejemplo, del Plan de Acción para el Empleo 2004, el Programa Nacional de Reformas 2005-2008, el III Plan de Acción de Inclusión Social 2005-2006, el Plan Estatal de Vivienda 2005-2008, el Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008.

El actual Plan Estratégico viene a completar, por el momento, este proceso de intervención pública para facilitar y favorecer la integración de los inmigrantes con su nueva sociedad, para movilizar políticas públicas generales de distintas administraciones en esa misma dirección y para establecer un nuevo y coherente enfoque de la gestión de la

inmigración y de la integración de los inmigrantes. Las Comunidades Autónomas y las Corporaciones locales juegan un papel fundamental en la integración de los inmigrantes. De ellas dependen muchos de los servicios públicos básicos y buena parte de las actuaciones realizadas para la acogida y el asentamiento de las personas inmigradas, incluyendo la educación, la salud, la vivienda, el empleo o los servicios sociales. También vienen actuando en ámbitos como la sensibilización o la participación de inmigrantes, o en materia de cooperación al desarrollo y de co-desarrollo, en los países de origen de la población inmigrada.

Por eso, no es de extrañar que los gobiernos de doce Comunidades Autónomas hayan abordado esta problemática de modo específico, mediante la elaboración, aprobación y ejecución de diferentes planes de acción. Es a partir de 2001 cuando ha comenzado este proceso de adopción de planes por parte de las Comunidades Autónomas para favorecer el proceso de integración de la población inmigrada.

En los planes autonómicos suele reconocerse el carácter bidireccional de los procesos de integración, lo que se plasma en la adopción de medidas dirigidas tanto a la población inmigrada como a la sociedad receptora. De ahí la importancia que tienen acciones de sensibilización como la promoción de la interculturalidad y la lucha contra la discriminación, el racismo o la xenofobia.

Los planes más recientes, tanto autonómicos como municipales, han ido introduciendo con fuerza el concepto de ciudadanía entendida, en la estela de los planteamientos del Consejo y de la Comisión Europea, como una ciudadanía plural y cívica. La Comisión Europea propuso el concepto de “ciudadanía cívica” en su Comunicación de noviembre de 2000 y lo definía *“como un conjunto de derechos y obligaciones básicos que los inmigrantes adquieren progresivamente en un periodo de varios años, de tal manera que reciban el mismo trato que los ciudadanos de su Estado de acogida, aunque no hayan sido naturalizados”*.

Tomados en su conjunto, el desarrollo de todos estos planes y medidas ha ido formando un acervo común, en paralelo a los desarrollos de la Unión Europea sobre la integración de las personas inmigradas, ha propiciado la toma en consideración del hecho migratorio en las políticas de carácter general de cada Comunidad Autónoma y ha ido consolidando, sobre todo en aquéllas que cuentan con mayor presencia de población

inmigrada, tanto prácticas administrativas de intervención social, como la existencia de organismos de gestión y de participación en el diseño y ejecución de las políticas de integración (véase Tabla 2.5), tales como los Foros para la integración de los inmigrantes.

Planes de actuación de las Comunidades Autónomas. Tabla 2.5.

<b>COMUNIDADES AUTÓNOMAS</b>	<b>PLANES DE INTEGRACIÓN PARA LA INMIGRACIÓN</b>
<b>Andalucía.</b>	II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009.
<b>Aragón.</b>	Plan Integral para la Inmigración en Aragón, 2004.
<b>Baleares.</b>	II Plan Integral de Atención a las Personas Inmigradas de las Illes Balears, 2005.
<b>Canarias.</b>	II Plan Canario para la Inmigración 2005-2006.
<b>Castilla – La Mancha.</b>	Red Regional de Atención a Inmigrantes. Se integra dentro del II Plan Regional de Integración Social 2002-2005.
<b>Castilla y León.</b>	Plan Integral de Inmigración en Castilla y León 2005-2009.
<b>Cataluña.</b>	Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008.
<b>Extremadura.</b>	Plan Inclusión Social 2005-2007.
<b>Galicia.</b>	Plan Galego de Inmigración.
<b>Madrid.</b>	Plan General de Cooperación al Desarrollo 2005-2008. Plan de Integración 2006-2008 de la Comunidad de Madrid.
<b>Murcia.</b>	Plan para la Integración Social de los Inmigrantes de la Región de Murcia 2002-2004.
<b>Navarra.</b>	Plan para la integración social de la población inmigrante 2002-2006.
<b>País Vasco.</b>	Plan Vasco de Inmigración 2003-2005.
<b>La Rioja.</b>	I Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2004-2007.
<b>Valencia.</b>	Plan Valenciano de la Inmigración 2004-2007.

Elaboración propia.

Fuente: <http://www.flujosmigratorios.org/asocial.php#8>

CEMIGRAS. Centro Europeo de Estudios sobre Flujos Migratorios.

Muchas ayuntamientos, grandes, medianos e incluso pequeños, rurales y urbanos, gobernados por partidos de distinto signo político, que han tenido una presencia importante de inmigrantes en su territorio, han llevado a cabo actuaciones orientadas a proporcionar servicios a los nuevos vecinos que se incorporaban como residentes en su territorio. En la mayoría de los casos intentando incorporar a los inmigrantes a los servicios generales del municipio y contribuyendo a solucionar problemas de acogida y de alojamiento, por ejemplo, en el caso de temporeros agrarios. En algunos ayuntamientos esas actuaciones se han plasmado en planes de integración que, bajo distintas denominaciones, han orientado y sistematizado la actuación municipal ante los desafíos y retos que les planteaba la presencia de inmigrantes.

El Plan Estratégico pretende impulsar este papel de las Corporaciones Locales y de las Comunidades Autónomas en la integración de los inmigrantes a través de una serie de programas y recursos que orienten y hagan posibles actuaciones en esa dirección.

En el ámbito estatal -donde radica esta competencia-, el Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España (GRECO) representa una iniciativa que permite afrontar el tratamiento de la inmigración desde todas sus vertientes, partiendo de un hecho indiscutible: la importancia del fenómeno migratorio para el futuro inmediato de España

Los Servicios a inmigrantes que recogen en sus planes las Comunidades Autónomas pilotan sobre los siguientes ejes:

1. Empleo.
2. Vivienda.
3. Educación.
4. Servicios Sociales.
5. Salud.
6. Sensibilización y Opinión Pública.
7. Participación y Gestión de la Diversidad.
8. Co-desarrollo.
9. Familia.
10. Juventud.

Tres tipos de actores sociales han tenido una especial relevancia en este proceso: los agentes sociales sindicatos y patronales, las organizaciones no gubernamentales que trabajan con inmigrantes y las asociaciones de inmigrantes.

Conviene señalar la relevante tarea desarrollada por expertos e investigadores en el campo de la inmigración y de la integración de los inmigrantes, porque los Congresos sobre estas cuestiones que se han desarrollado en los últimos años en España, los estudios e investigaciones, las publicaciones periódicas, etc., han ayudado a comprender mejor el fenómeno y a elaborar políticas que estén a la altura del reto que el fenómeno migratorio plantea a las sociedades de origen y a las de recepción.

El Foro Social de los Inmigrantes, un ámbito importante de participación de los migrantes organizados, nació en 1994, en el marco del Plan de Integración Social de los Inmigrantes (P.I.S.I.), como uno de los principales instrumentos, junto con el Observatorio Permanente de la Inmigración, orientados a apoyar y garantizar la aplicación efectiva de este Plan. En concreto, la finalidad atribuida al Foro era la de servir de cauce para la participación y el diálogo, canalizar las aspiraciones y demandas de la población inmigrada e implicar a toda la sociedad en la búsqueda de las soluciones y alternativas requeridas por la integración.

En la actualidad, se ha considerado conveniente dotar al Foro de Integración Social de los Inmigrantes de una mayor relevancia en cuanto a sus funciones y a su capacidad como órgano de consulta y participación, en coherencia con una política de inmigración basada en el consenso entre los distintos actores sociales involucrados en la misma. Por ello, se ha aprobado el Real Decreto 3/2006, de 16 de enero, por el que se regula la composición, competencias y régimen de funcionamiento del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (B.O.E., de 17 de enero de 2006).

Así mismo, algunos Ayuntamientos han creado foros municipales donde participan las organizaciones de inmigrantes y las organizaciones de apoyo a la inmigración. Todos estos foros, además de las funciones que las normas de constitución les atribuyen, constituyen lugares de encuentro e interlocución de gran importancia en el ámbito regional, provincial y municipal.

### 2.6.2 LAS VOCES DE LAS DOS ORILLAS

Las voces que se alzan desde periódicos, radios, asociaciones y foros de migrantes reclaman del estado español gozar de derechos que aún no están conseguidos y plantean obligaciones al estado para ser ciudadanos de pleno derecho, en nombre de la consecución de la integración; derechos que a continuación resumimos:

- Lograr una plena integración en la sociedad española para mejorar las condiciones de vida y el desarrollo integral.
- Mejorar la cuestión laboral.
- Apoyar las segundas generaciones, fomentando la cultura de origen y el conocimiento de la cultura autóctona.
- Favorecer la igualdad de género y la promoción cultural, social y laboral de las mujeres.
- Promover la participación en la sociedad española.
- Respetar la identidad cultural de cada uno.
- Recibir promoción, como factor clave para la plena integración, promoción social y profesional.
- Participar en actividades culturales, educativas y de interés social.
- Promover la formación social y profesional.
- Crear una sociedad solidaria, tolerante, donde se valore la riqueza de la diversidad.
- Acceder a la atención social necesaria para todas las edades.
- Luchar contra todas las acciones discriminatorias, xenófobas, racistas y excluyentes.
- Promover el asociacionismo de los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo.
- Promover la cultura de la cooperación en la construcción de una sociedad intercultural.
- Facilitar el acceso de los inmigrantes a los recursos públicos y privados.
- Tener derecho a la residencia con independencia de que se tenga o no contrato de trabajo.
- Llevar a cabo una regulación incondicional a escala europea.
- Conseguir la igualdad de derechos para todos los migrantes.
- Cesar todas las deportaciones y el proceso de externalización de fronteras.

En la otra orilla de la realidad, los ciudadanos autóctonos viven la cuestión migratoria como discriminación social y laboral, con desconfianza y miedo. Discriminación en el acceso



a beneficios y ayudas sociales. Miedo debido al incremento de la violencia y la delincuencia. Desconfianza porque los inmigrantes gozan de más derechos: ante un puesto de trabajo o en un centro educativo, en las peticiones de becas de comedor y de libros para sus hijos, etcétera.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que los inmigrantes legales pagan impuestos, aumentan las cotizaciones a la seguridad social; muchos llegan ya en edad de trabajar, por lo que no hay que formarlos y alimentarlos durante la niñez y la juventud; también rejuvenecen la población, aumentan la fertilidad y la diversidad genética, incrementan el índice de natalidad, a la vez que facilitan la exogamia frente a los peligros de la endogamia; aumenta la diversidad cultural, son emprendedores; contribuyen a la innovación. Y puede calcularse el beneficio económico que su llegada supone para la comunidad. También favorecen a las áreas de partida, por las remesas de dinero, el conocimiento de nuevos horizontes y la adquisición de nuevas destrezas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU de 1948 asegura el derecho a la emigración. La libertad de movilidad en el interior de un país es algo en lo que todo el mundo está, en principio, de acuerdo ya que es un derecho consustancial a la libertad. La cuestión fundamental es la de si ese derecho a la emigración implica también el de la movilidad a otro país y la obligación de éste de aceptarla. Y si los Estados pueden oponerse a ello basándose en la obligación que tienen de mirar por el bienestar de sus ciudadanos.

Algunos autores han defendido la necesidad de que las democracias de los países ricos abran plenamente sus fronteras. Habría para ello razones de justicia distributiva, superiores a cualquier otra consideración que tenga que ver con la nacionalidad, la etnia, la cultura o la economía. Sin duda, esa apertura de fronteras y libertad de movimientos a escala internacional permitiría a los que han nacido en países pobres mejorar su posición y sus oportunidades, así como las de sus hijos. A esos argumentos éticos pueden añadirse otros sobre los beneficios que la llegada de inmigrantes produciría en el país receptor.

Ciertamente el conocimiento de las cadenas migratorias que han actuado en el pasado, o el que podemos obtener estudiando y reconstruyendo las que se dan en la actualidad, nos permite saber que la emigración es un fenómeno muy complejo. Actúan gran cantidad de factores, tales como: el coste del transporte, que puede exigir préstamos en el origen o hipotecas sobre las propiedades familiares, o concentración de recursos familiares para pagar

el viaje a la persona que emigra; el pago a las personas encargadas del reclutamiento, ya sean agentes legales de gobiernos, empresas del país receptor o mafias que se organizan para ello; la información sobre las oportunidades realmente existentes en el lugar de destino; las informaciones falsas difundidas interesadamente por las mafias que controlan los viajes, por los mismos gobiernos que tratan de atraer a los inmigrantes, o bien por carencia de flujos adecuados para obtener noticias. A todo ello hay que sumar el coste de la instalación en el lugar de llegada, que no es sólo económico, sino también psicológico y emocional. En realidad, y en relación con todo ello, se comprende que no sean los más pobres los que emigren, sino los más audaces y los que tienen mayor información o recursos para hacerlo.

Si es cierto que la presión migratoria es imparable, como pretenden muchos demógrafos, y que seguirán llegando clandestinamente con grandes expectativas, entonces el problema es el modelo de Estado y de sociedad en que pensamos, y en el que se han de integrar los recién llegados. Puede muy bien ocurrir que se acepte la inmigración porque hace falta mano de obra, pero no se quiera conceder la ciudadanía, que supone plenitud de derechos: de voto, igualdad absoluta en todo, seguridad social, educación en igualdad de condiciones y a todos los niveles.

Estamos ante una realidad muy compleja que no deja a nadie tranquilo.

### **El ambiente salesiano, lugar común de las dos orillas.-**

La respuesta institucional salesiana ante la diversidad cultural creciente no se ha hecho esperar. En cada lugar, barrio o ciudad, en donde hay una presencia salesiana, ésta se va adaptando al universo cambiante del contexto sociocultural para dar respuestas adecuadas a las necesidades que subyacen. El inquieto *ser* y *sentir* de la escuela salesiana, consecuencia del sistema preventivo que vive, ha hecho relanzar a cada educador al conocimiento de las nuevas realidades personales y sociales, repensar las prácticas educativas que se realizan y plantear nuevas acciones y atenciones para los niños, los jóvenes y sus familias. Respuestas que se dan conforme a una ética ciudadana democrática, fundamentada en la igualdad y la diferencia, en la existencia y reconocimiento de identidades múltiples; donde todas las personas que viven en una sociedad son ciudadanos de hecho aunque no siempre lo sean de derecho, por cuanto la legislación nos tiene acostumbrados a ir por detrás de la realidad.

Hay dos niveles de discurso que se antojan complementarios y solidarios. Uno es el nivel de declaraciones de principios, manifestados en los proyectos:

- *La Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas.*
- *La Propuesta Salesiana del Deporte.*
- *La Propuesta Educativa de los Oratorios y Centros Juveniles Salesianos.*
- *La Propuesta Salesiana en Marginación.*
- *Carta de Identidad del Movimiento Juvenil Salesiano de España.*

y otro es el ámbito de decisión de las acciones, adecuadas y efectivas en cada territorio. Ambas son proclives a acoger y aceptar la diversidad cultural, y educar en ambientes salesianos ricos en buena y constructiva convivencia.

La Carta de Identidad de las escuelas salesianas en Europa manifiesta estar abierta a todos, con una atención particular a los jóvenes marginados en la diversidad de sus manifestaciones, y en diálogo con la realidad multicultural y multirreligiosa del contexto europeo. De modo que ofrece una formación integral de la persona, en la perspectiva de formar *“honestos ciudadanos y buenos cristianos”*, como servicio cualificado a la sociedad; promueve un ambiente educativo, donde se hace experiencia de valores humanos y cristianos; y colabora en la construcción de una Europa abierta y solidaria. Esto es consecuencia de poner más énfasis en lo que nos une que en lo que nos diferencia.

Saber escuchar la realidad es estar presente, con toda la atención y con toda la simpatía a las personas y a los cambios sociales. Una mirada cooperativa y un gesto de estima hacia el otro, dando tiempo al tiempo. Pues la convivencia no puede darse en la urgencia, si vamos deprisa nos costará entendernos. Los equipos docentes salesianos encuentran horas para tener una charla tranquila que les ayuda a acercar posturas, aunque a veces puede suponer una sensación de pérdida de tiempo y un auténtico desbarajuste en la agenda. Y sin embargo, se necesita tiempo para llegar a la profundidad, para dar respuestas serenas, imaginativas y hasta divertidas a los retos de nuestro mundo.

Los educadores salesianos buscan momentos para aprender la novedad que el otro ofrece: para escuchar cantos nuevos, nuevas plegarias, nuevos sabores, ritmos y melodías, para mirar a los ojos sin miedo. Es cierto que el diálogo interreligioso e intercultural es una tarea urgente pero no a cualquier precio. Todo tiene su momento y los momentos en los

ambientes salesianos se preparan con delicadeza, los detalles son importantes. Ayudan a cada uno a ser él mismo. Educan a cada uno a ser coherente consigo mismo y con sus valores.

Los rasgos de la acción educativo-pastoral salesiana ante el fenómeno de las migraciones es una pastoral juvenil que promueve el aprendizaje intercultural, que está abierta a la inserción, con un comportamiento ético universal basado en la cultura de la solidaridad, de la autenticidad, del diálogo interreligioso, de la construcción de relaciones de paz y de respeto entre hombre y mujer, a partir de la propia identidad, la de cada uno.

La solución al difícil y complejo problema de llegar a armonizar la unidad de la humanidad en la diversidad de los pueblos que la componen, implica -como bien practican los educadores salesianos- una pedagogía de la acogida de las diferencias, de la cultura del diálogo y de la reciprocidad, de la solidaridad y de la paz. Y esto sólo es posible en la medida en que las comunidades educativas salesianas van descubriendo los valores transculturales, válidos siempre y en todas partes, para ser personas de comunión.

En este sentido, las líneas de acción del encuentro de Barcelona, de la Europa salesiana en el año 2003, hablan de educar a los valores de la multiculturalidad, a partir de una base ética compartida, de una educación en la honradez y en la ciudadanía, con una atención especial al diálogo interreligioso, favoreciendo una acogida incondicional de las personas, promoviendo su protagonismo y favoreciendo entre ellos la presencia de mediadores culturales salesianos que faciliten el diálogo entre las diversas culturas. Lo que supone un cambio de mentalidad entre los miembros de las comunidades educativas, la promoción de una formación a la interculturalidad y a la diversidad como riqueza, mediante experiencias de trabajo intercultural convenientemente reflexionadas y evaluadas, así como la inserción en las comunidades educativas de los mismos inmigrantes como colaboradores.

De este modo, el ambiente salesiano es lugar común y de encuentro de las dos orillas, es la casa de todos y la escuela para todos.

## 2.7 LA MULTICULTURALIDAD Y EL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO.

En la sociedad occidental, la realidad muestra la existencia de diferentes opiniones sobre las culturas ancestrales aún vivas, tanto entre la gente de *a pie* como entre los políticos, expertos y representantes de las ciencias. Algunos tachan de primitivas, inferiores o exóticas a culturas originarias, situadas en desventaja con respecto a la occidental -dominante. Y esto porque se consideran las tradiciones de estos pueblos lejos del “verdadero” progreso.

Desde una posición histórica de supremacía occidental, hay quienes pretenden descartar, desvalorar, eliminar o asimilar -por la fuerza- todo lo que es ajeno o diverso, todo lo que se manifiesta original, atractivo y con posibilidad de competir; más si viene de pueblos considerados atrasados o inferiores debido a su situación de pobreza o grado de aculturación. Tales tendencias ponen en peligro la continuidad de existencia de culturas originarias, y con ello parte de la riqueza cultural y vital de este mundo, basada en la diversidad.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que Occidente no es el único punto de referencia para construir el desarrollo y el progreso. Progreso no sólo es tecnología sino también saber vivir, saber convivir y convivir en paz.

Vivimos en un mundo de cambios acelerados. Y si se da el hecho de la globalización planteado desde el punto de vista economicista y mercantilista, también se está dando de forma paralela un progreso en el acercamiento de culturas. Las distintas culturas crean otras actitudes a las acostumbradas por la cultura dominante, y que están sólidamente implantadas en sus tradiciones, siendo un eslabón fundamental de las manifestaciones vitales de esas sociedades. La cultura occidental es rica y puede enseñar mucho. Pero, de igual manera, puede acontecer desde otras culturas originarias, diferentes a los occidentales.

En este contexto, el proyecto educativo salesiano hace una propuesta en que se cuida de *la salud cultural*, una cultura acorde con la diversidad de sus miembros, que se reactualiza a través de ellos. Lo que provoca la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de alumnos y educadores, y, como consecuencia, concibe de manera diferente el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales del aula. En ella se vivencian prácticas sociales que inducen a la solidaridad, a la colaboración, a la experimentación

compartida. La educación integral es el fin para el que se estimula la búsqueda constante, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación. Es una escuela siempre en renovación, en revitalización.

Prevalece en la acción educativa salesiana la inserción en el entorno geográfico, social, cultural, político y eclesial para dar una respuesta adecuada a las necesidades de promoción integral de los niños, adolescentes y jóvenes, razón de ser de la escuela salesiana. Con esta finalidad:

- Asume como un valor positivo la realidad intercultural de la sociedad.
- Ayuda a descubrir los rasgos propios de la región y comunidad y los da a conocer a las nuevas generaciones.
- Potencia los valores específicos de la realidad local en un clima de integración y de apertura a todos los pueblos y culturas.
- Se inserta en el contexto sociocultural, favoreciendo el aprendizaje y el uso de la lengua, las costumbres y la cultura del entorno.
- Favorece que los alumnos y las familias conozcan el propio entorno y los elementos geográficos, históricos y sociales que lo configuran, y se sientan responsables de construir y dar vida a la comunidad local.

Y todo ello como consecuencia de la expresión concreta de la identidad y de la misión de la escuela salesiana.

En la formación integral de los jóvenes, en clave salesiana, toma una especial relevancia el cultivo de actitudes que fomentan el compromiso por la justicia y la solidaridad, así como la colaboración en la construcción de la convivencia y la paz. Razones por lo que la escuela salesiana favorece el desarrollo de valores mediante la experiencia personal y comunitaria de la vivencia de la diversidad como riqueza personal y comunitaria, y la atención preferente a todos aquellos alumnos, familias y sectores sociales más necesitados.

La escuela salesiana desarrolla su labor educativa con el espíritu y método pedagógico de Don Bosco, caracterizado por una relación educativa personal que reconoce la individualidad y la historia personal de cada alumno y que se traduce en familiaridad entre educadores y educandos, en capacidad de acogida y diálogo, así como en confianza y simpatía hacia el mundo de los niños y los jóvenes.

De este modo, la escuela salesiana se convierte en familia donde el afecto es correspondido y todos -educadores, padres, madres, alumnos y alumnas-, se sienten responsables del bien común.

El Sistema Preventivo de Don Bosco vive la acogida incondicional de las personas, la relación constructiva y rica en propuestas educativas, la participación en las alegrías y tristezas del otro, y la capacidad de traducir en signos concretos el amor educativo. El Sistema Preventivo es la clave para conseguir hacer de los jóvenes *“honrados ciudadanos y buenos cristianos”*.

La escuela salesiana ofrece una educación que implica una metodología didáctica consecuente con los objetivos que se persiguen: abierta y flexible, capaz de dar respuestas adecuadas a la diversidad de los alumnos, promover aprendizajes significativos e integrar en cada momento los avances que sugiere el estudio y la investigación de la pedagogía. La comunidad educativa ayuda a los jóvenes a encauzar positivamente su capacidad de comunicación, desde los valores de encuentro, acogida, universalidad y solidaridad.

La escuela salesiana quiere ser centro de promoción educativa, cultural y social del entorno y se empeña en ofrecer oportunidades de colaboración en servicios solidarios de promoción social.

El educador salesiano tiene una responsabilidad solidaria en el desempeño de sus funciones y pone como bases la cooperación, la colaboración y la participación, elementos todos ellos fundamentales para la promoción de la solidaridad en los jóvenes que reciben directamente la acción educativa, e indirectamente sus familias.

La escuela salesiana subraya el derecho a la participación de los padres o tutores en el desarrollo del proceso educativo de sus hijos, así como la colaboración entre la familia y el centro.

La realidad multicultural del contexto sociocultural de cada casa salesiana es un punto de partida que se pretende cambiar, mediante un proceso participativo y familiar a través de los diversos proyectos e itinerarios, para alcanzar a construir la interculturalidad. De modo

que el ambiente salesiano se hace puente a través de la vivencia del sistema preventivo por parte de los equipos docentes y de los procesos incluyentes de los niños, de los jóvenes y de las familias.

El sistema preventivo de Don Bosco está dando una respuesta a la diversidad cultural en que estamos inmersos. La **razón** ofrece diálogo en las diferencias, cuenta con todos, sabe escuchar, resalta lo positivo en el diálogo y la comunicación, y ayuda en el proceso de reconocimiento de la persona del otro –de la alteridad. La **religión** aporta a las diferencias una mayor profundidad, da esperanza en una convivencia integrada y unifica criterios con referencia a los valores para poder orientar. La **religión** supone cuidar el desarrollo de la dimensión trascendente de la persona y creer que en toda persona existe una chispa de bien, porque todos somos iguales ante Dios.

El amor se acerca y acoge, es paciente -no tiene prisa por forzar procesos-, es afable y acepta al otro como es -en su totalidad, en su individualidad y en sus costumbres-, respeta las diferencias con todas sus consecuencias, ofrece amor sin distinciones ni selecciones. El lenguaje de la amorevolezza cautiva a las personas, sean éstos niños, jóvenes o adultos, ofrece y construye familiaridad e interés por la cultura y la vida de cada persona. Conocer al otro para que se sienta único y amado -han de saber que son amados- potencia las posibilidades que cada uno tiene.

Los tres pilares del sistema preventivo suponen el desarrollo de capacidades que ayudan a saber ser y a saber convivir, en un proceso de acompañamiento. El sistema preventivo tiene respuesta para todas las situaciones y personas, porque no impone sino que está, es ~~“~~presencia”. Desde ella los educadores salesianos promueven un ambiente de fiesta, puesto que cualquier cultura tiene celebraciones festivas -utilizan el juego y la música-; se implica a todos en una tarea común y se promueve el trabajo en red; previene por encima de todas las dificultades y contando con ellas.

El punto de partida de todo proyecto salesiano y de la programación anual de cada realidad es la centralidad del niño, adolescente o joven; sólo desde él la tarea educativa es posible. En el acompañamiento cotidiano de cada educador, la formación en valores tiene en cuenta como elementos importantes el respeto a cada uno como es y la libertad respecto a los demás a ser distinto. Esto se consigue a través de una comunicación educativa de los



educadores con cada niño. Aquí radica la acción tutorial en la escuela y el seguimiento personal en el tiempo formal y no formal. Comunicación que es proceso de conocimiento personal y reconocimiento del otro diferente a mí, valoración y aceptación de uno mismo y de los otros, diálogo para un encuentro de pareceres diferentes. La pedagogía de ambiente en el sistema salesiano es plataforma, medio y espiritualidad que lleva a la comprensión, a la empatía, a la estima y comprensión de cada uno con sus peculiaridades. La pedagogía de ambiente valora a todos por lo que cada cual aporta a los demás e introduce en un proceso de interacción positiva en que intervienen educadores, jóvenes y familias.

Todo proceso educativo salesiano, según el sistema preventivo, toma en consideración el trabajo de todos los agentes e instituciones de la zona y cuenta con ellas, debido a la complejidad de las necesidades y a la complementariedad de tareas y objetivos de cada una.

La casa salesiana es fuente de participación de cada persona como ciudadano activo - sea niño, joven, padre, madre o educador- en la sociedad en que vive, sea o no la suya de origen, porque la realidad plural existente necesita romper las sinergias de desigualdad social. De modo que cada casa salesiana está llamada a ser plataforma de transformación del entorno social en que se encuentra.

Por todo ello, el capítulo III nos introduce en las aulas culturalmente diversas para comprobar sus circunstancias y las prácticas educativas salesianas desde un planteamiento intercultural. Las páginas siguientes son pues fundamentales como punto de llegada del capítulo I sobre el sistema preventivo de Don Bosco y lanzamiento para el trabajo de campo de lo que constituye la segunda parte de esta tesis.

Las obras salesianas son **casas de todos** y **escuelas para todos**, especialmente para los que más necesitan una promoción educativa, cultural y social. Son talleres donde la calidad humana está en la base para formar *“buenos cristianos y honrados ciudadanos”* y en los que se favorecen relaciones auténticas que ayudan a madurar y crecer personalmente y en grupo.



## **Capítulo III:**

# **Principios de la práctica educativa en aulas diversas.**



Durante los últimos quince años, se constata en España un progresivo envejecimiento de la población como consecuencia del aumento de la esperanza de vida y de un acusado descenso de la tasa de natalidad. Se produce además un significativo cambio en el balance emigración / inmigración decantándose a favor de este último a partir de los años 90. Estos cambios se han producido de forma tardía en España, con respecto a Europa, pero de manera vertiginosa.

El crecimiento de la población inmigrante –tanto legal como –ilegal”- no ha dejado indiferente a la opinión pública, produciéndose posturas que han ido desde una defensa a ultranza sin más consideraciones del hecho inmigratorio y un apoyo decidido a la absorción de estos colectivos en la vida social, pasando por posicionamientos de menor optimismo que han estudiado los efectos de todo tipo que a medio y largo plazo pudiera tener este fenómeno demográfico, y terminando con actitudes minoritarias de claro rechazo englobadas bajo la denominación genérica de xenofobia. Las últimas encuestas del C.I.S. han puesto de relieve que una parte importante de la opinión pública –más del 40 %- tiende a ver la emigración como el segundo problema de España, sólo por detrás del paro, al tiempo que se perfila un sector que oscila entre el veinte y el treinta por ciento que manifiesta actitudes de rechazo y de carácter xenófobo, especialmente entre los jóvenes, los trabajadores manuales y los parados.

La evolución que ha seguido la economía mundial, ha abierto una profunda sima entre los países industrializados y de alta calidad de vida, situados generalmente en el hemisferio norte, y un amplio abanico de países pobres, que dependen para su subsistencia de los capitales de las naciones ricas cedidos en condiciones usureras con intereses tan elevados que les han llevado a acumular una deuda externa imposible de amortizar arrojándolos a la ruina más absoluta. La sobreexplotación por las grandes multinacionales de sus recursos naturales, la disminución constante del valor en el mercado de las materias primas, la pésima "gestión" de gobiernos títeres y el enriquecimiento de las oligarquías locales, antiguas luchas tribales y un largo etcétera, han tenido por resultado el empobrecimiento de amplias capas sociales de esos países que, diezmadas por el hambre, se han visto obligadas a emigrar en parte al "mundo rico" no ya por la posibilidad de encontrar un empleo digno sino por motivos de pura y simple supervivencia.

En esta perspectiva, España está situada en la zona más próspera del planeta y es puerta de entrada de los países desarrollados, sobretodo de poblaciones de otros continentes. Es el caso de flujos procedentes de África que acuden engañados por el espejismo del *paraíso europeo* a buscarse una existencia mejor, como también lo son los flujos procedentes de Iberoamérica.

Ante esta perspectiva que se hace cada vez más patente, existe una imagen social de la persona inmigrante que representa un estorbo, un peligro social y un problema para los autóctonos. Se da la asociación frecuente entre inmigración y delincuencia, como si se tratara de dos variables que fueran unidas inseparablemente. Esta identificación atribuye al inmigrante un componente delictivo innato estableciéndose con ello un juicio *a priori* determinista y determinante. En la misma línea, se distingue entre el extranjero de los países europeos occidentales, de buen nivel cultural y considerable poder adquisitivo que no genera problemas; y el inmigrante procedente de naciones del tercer mundo e incluso del este europeo, que coge cualquier tipo de trabajo, en buena parte mal remunerado, con deficientes condiciones de vida y marginalidad, lo que le obliga a buscar sustento con el dinero fácil que proporcionan el tráfico de drogas y la prostitución para poder salir adelante. En este caso lo excepcional sería que no se cayera en la delincuencia, dando lugar a un grave problema social.

El problema reside en cómo se intenta resolver una situación, que va a ser la nota dominante durante las próximas décadas: el progresivo empobrecimiento de extensas áreas del planeta y el consiguiente desplazamiento de grandes masas de población huyendo de la miseria hacia los países ricos. Parece existir cierto consenso en el ámbito europeo de una política de inmigración extracomunitaria forzada, motivada no sólo por la propia dinámica demográfica y económica de las sociedades menos desarrolladas, sino por los intereses de todo tipo que se mueven en el mundo industrializado, intereses al margen de los de la inmensa mayoría de la población. Los *mass media* no son ajenos a esta política, de la que se hacen eco a través de emisoras y cadenas.

Por otra parte, nos encontramos con un marco socio-laboral definido por un sistema asistencial viciado, donde un gran conjunto de población figura oficialmente en las estadísticas de personas en situación de desempleo, cobrando el correspondiente subsidio de paro al mismo tiempo que percibe ingresos por trabajos no declarados. La llamada *economía sumergida*, tantas veces denunciada y pocas atajada, no es más que un mal menor consentido

por los gobiernos, para evitar a toda costa el descontento de las masas generando un auténtico caos que termine por hundir el orden político y económico de mercado imperante. El hecho - constatado por declaraciones en los medios de comunicación- de desempleados que prefieren vivir cómodamente del Estado, evidencia un sistema social malsano y corrupto donde unos son culpables y todos son cómplices. El Estado del bienestar, fórmula política de la socialdemocracia diseñada para mantener este estado de cosas, cumple a la perfección su papel disuasorio tras la máscara de la *solidaridad social*, sin plantearse primero que para que éste cumpla una verdadera función social debe procurarse su propio bienestar, el bienestar del Estado.

Como lógica consecuencia de lo anterior se produce una alteración del mercado laboral por un proceso selectivo del tipo de trabajo, dándose la paradoja de que existe una gran tasa de paro junto con una escasez de mano de obra, sobre todo para trabajos de carácter estacional como los que atañen a la agricultura. Un concepto mal entendido de lo social, por parte de los sindicatos, hace que se intente compatibilizar por motivaciones solidarias un cierto aburguesamiento de la clase trabajadora, una amplia cobertura asistencial de los trabajadores en paro y a la vez la defensa de los derechos de la nueva mano de obra inmigrante.

Por otra parte, las ONGs han contribuido a crear un verdadero clima de culpabilidad colectiva ante la situación desesperada en que se encuentran los países subdesarrollados. Paralelamente a la cuestión laboral y económica, otro apartado de trascendental importancia que se plantea es saber cómo se estructurará una sociedad cultural y étnicamente muy diversa. Los fundamentos: la tolerancia, el respeto, los derechos humanos, los asumimos todos, pero no basta con una mera declaración de intenciones. Si se afirma la diversidad y la identidad cultural como ejes básicos de este modelo social, cabe pensar que su desarrollo podría desembocar justamente en lo contrario de lo que preconiza. La masificación en las grandes ciudades, la asimilación de las minorías en el contexto de una sociedad más avanzada, traerán consigo fenómenos de desarraigo cultural tanto en la población inmigrante como de crisis de identidad histórico-cultural de los países receptores.

De la mano de la inmigración y las reagrupaciones familiares derivadas de ésta, la diversificación sociocultural de la sociedad no sólo es visible en la presencia de inmigrantes en las calles y en los diversos servicios municipales, sino que también se refleja en el contexto

escolar. En poco tiempo los docentes se han encontrado ante un alumnado sumamente heterogéneo, evidenciado en la presencia de otras lenguas, experiencias, conocimientos, prácticas, proyectos migratorios, entre otros, llegados a comienzo del curso escolar o a lo largo del mismo, que parece desafiar a un sistema educativo largamente afincado en la homogeneidad.

Los espacios que representan las instituciones educativas constituyen un marco de referencia obligado para observar y analizar el encuentro entre sociedad de acogida y personas inmigradas -entre profesionales, familias y alumnos, y éstos entre sí-, porque son los únicos espacios de encuentro obligatorio entre minorías y mayorías de nuestra sociedad y núcleos indiscutibles de negociación permanente de identidades y pertenencias sociales y culturales en cada generación.

En sentido amplio, la diversidad en las escuelas ha sido tratada en España en términos de diversidad de origen social o clase, de género, de etnicidad en relación a la población gitana, pero desde una concepción de cultura singular, homogénea y reduccionista que se resume en la religión, la lengua y el lugar de procedencia. Ha sido necesaria que llegara esta inmigración extracomunitaria para que la reflexión sobre la diversidad sociocultural y étnica de la población se introdujera en el campo escolar.

Esta nueva inmigración y su gestión redefinen y colocan nuevas preguntas a una sociedad que, con gran esfuerzo, venía construyendo su homogeneidad cultural.

### 3.1 PLANTEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA.

El nuevo aporte demográfico en España, introduce elementos de diversidad en las aulas, pero de ninguna manera debiera ser el único referente a la hora de pensar la "atención a la diversidad". Entre otras, por las siguientes consideraciones:

- La diversidad en las aulas no es un fenómeno "venido de fuera", que podría ser limitado poniendo trabas a la llegada de nuevos "extranjeros"; aún sin inmigración, el sistema escolar debería poder atender adecuadamente las diversidades existentes entre el alumnado "puramente autóctono".



### Capítulo III: Principios de la práctica educativa en las aulas culturalmente diversas

- La categoría "alumnado de origen extranjero" o "hijos de inmigrantes" es una simplificación reductiva, que circunscribe la compleja realidad de los niños y niñas de diversos orígenes a un único factor -la procedencia foránea-, que generalmente sirve para etiquetarlos y marginarlos. "Ellos" son también, plurales y distintos; comprender esta realidad es clave para captar la diversidad existente entre "nuestros" alumnos.
- Debido a que el proceso migratorio es un hecho que se está aún produciendo, y de manera creciente, el debate en España tampoco se ciñe a la diversidad que han aportado los flujos migratorios anteriores, sino que se ve constantemente desplazado por la llegada continua de nuevos alumnos procedentes de la inmigración.

Así, el árbol de la *incorporación* dificulta ver el bosque de la *diversidad*. Como consecuencia, tienden a imponerse los sentimientos de desestabilización e impotencia del profesorado antes que las percepciones acerca de la pluralidad y riqueza aportadas por este alumnado.

La diversidad en la escuela plantea multitud de interrogantes para dar una respuesta educativa adecuada y eficaz:

- ¿Cuál es la actitud que se debe adoptar desde la escuela ante esta nueva situación relacionada con la diversidad?
- ¿Cuál debe ser el papel del profesor ante este estado de cambio permanente en la escuela producto del hecho multicultural?
- ¿Cómo trabajar en un aula en que continuamente están entrando alumnos nuevos?
- ¿Cómo organizar los centros educativos?
- ¿Son suficientes los recursos de que disponen las escuelas actualmente?

Es innegable la importancia del papel del profesorado en una educación intercultural exitosa y de calidad. Se hace necesaria una revisión del currículum para que el profesorado comprenda las diferencias culturales de modo que su formación, sus actitudes y su compromiso pedagógico son fundamentales para asegurar el éxito de la educación intercultural. Sin olvidar que la práctica multicultural afecta a todos los aspectos del funcionamiento del centro.

La multiculturalidad escolar no es un problema pero puede vivirse como tal cuando los profesores, muchos de los cuales se formaron para trabajar con grupos de alumnos

relativamente homogéneos, se sienten poco formados y sin la ayuda necesaria para afrontar esta nueva situación. Las dificultades se suelen agravar cuando las relaciones con las familias son difíciles por no decir imposibles, cuando el mosaico de nacionalidades presentes en el aula es considerable y cuando una parte de ese alumnado que se incorpora no ha estado escolarizado previamente.

El profesor ha de ser capaz de tener una actitud abierta frente a lo nuevo, a lo desconocido, ha de ser una persona reflexiva, empática. La clase es un lugar de encuentro entre distintas culturas, entre distintos hábitos, distintos puntos de vista y realidades, se convierte pues en un espacio multicultural donde todos enseñan y todos aprenden. Esto depende en buena parte del profesor. Además, el profesor va a ser la figura en la que se apoyen los alumnos para formarse una idea de las características de los —~~ne~~vos”.

Hemos de tener en cuenta que en los primeros contactos con la comunidad de acogida, toda experiencia que tengan los alumnos —tanto negativa como positiva— va a condicionar su percepción del nuevo entorno. Punto de suma importancia puesto que va a influir en la posible creación de estereotipos. Lo ideal es que el profesor se convierta en el puente facilitador entre la cultura de llegada y la de cada persona inmigrada. Para un gran número de alumnos, el contacto con el profesor va a ser uno de los primeros contactos que establezcan con autóctonos del país de acogida.

El profesor ha de tratar de averiguar las necesidades, los intereses, las motivaciones, el modo de vida de los alumnos para comprenderles mejor y llevar todo esto al aula. El aula se convierte así en un espacio donde no sólo se comparten experiencias sino que hay un interés por conocer lo desconocido, por conocer más sobre los demás. Ha de poner en práctica una ordenación curricular integradora capaz de ofrecer oportunidades y experiencias diversas de formación a todos los alumnos. Los alumnos necesitan un profesor que reflexione sobre su práctica, que investigue y la mejore en el seno de una organización cooperativa y que sea un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión.

El profesor ha de ser capaz de facilitar un ambiente de trabajo enriquecedor y dinámico que permita que cada alumno se desarrolle de forma integral y equilibrada en todos los ámbitos, atendiendo a sus motivaciones, intereses y capacidades, así como vivir la diversidad para el enriquecimiento mutuo y el crecimiento personal de todos sus alumnos. La actitud del

profesor ante aulas culturalmente diversas ha de ser positiva y receptiva a la diversidad, como algo consustancial a su propia manera de ser.

La educación intercultural no es la educación de los niños y niñas inmigrantes en las escuelas, sino una nueva forma de educación desde la diversidad. Tampoco se trata de enseñarles la lengua castellana fuera del currículum común. De lo que se trata es de convertir nuestras aulas en espacios de respeto, de convivencia y aprendizaje, por la diversidad de niñas y niños en las mismas. Para ello debemos tener en cuenta que sólo podremos construir un entorno intercultural si aprendemos a valorar nuestra propia cultura y adquirimos una capacidad crítica sobre la misma que nos permita superar el etnocentrismo.

Carbonell (2000), en su decálogo para construir una educación verdaderamente intercultural, destaca la importancia de generar un nuevo espacio social de respeto a las diferencias humanas y sociales desde una perspectiva de igualdad y de inclusión para todas las personas y culturas; y en verdad, esa construcción debe partir desde las primeras edades, por eso, resulta decisivo en estos momentos, facilitar y promover las condiciones óptimas de convivencia intercultural, en los que nuestras aulas ya se están convirtiendo en espacios plurales de identidades y culturas diferentes.

Integrar el valor de la solidaridad como clave educativa para la interculturalidad es decisivo para transformar las actuales aulas multiculturales en aulas interculturales, por lo que el hecho de insertar prácticas solidarias como parte de la tarea educativa cooperativa resulta imprescindible, de manera que esto incida en las posibilidades de que la escuela en todos sus niveles y etapas educativas responda mejor a los desafíos de la realidad heterogénea y diversa en la que vivimos, así como para ofrecer una educación de mayor calidad y equidad.

Trabajar en aulas en continuo cambio supone desarrollar estrategias interculturales de reflexión para la acción educativa que atiendan no sólo a alumnos y profesores sino también a las familias, en lo que sería una confluencia necesaria y relevante de perspectivas distintas en la construcción de la escuela como espacio en y para la interculturalidad (Otal y Liesa, 2003). Consideramos necesario al respecto que:



El alumnado acepte al educador y a sus compañeros como apoyos en su integración e inclusión escolar, que se desarrolle con naturalidad en el nuevo contexto (aula,

patio de recreo, zonas comunes con otros grupos) y que se sienta feliz y cómodo en la escuela.



La familia conozca las reacciones más frecuentes del periodo de adaptación mediante el apoyo de la mediación intercultural como estrategia relevante en las escuelas interculturales, confíe en el centro educativo y en los educadores, se relacione con otras familias para así crear espacios de entendimiento y enriquecimiento cultural y que busque espacios alternativos complementarios al escolar, a fin de poder compartir un diálogo enriquecedor con las redes de apoyo comunitario existentes en el contexto social.



El profesorado reflexione sobre la importancia de buscar los cauces necesarios para llegar a un consenso, y así poder trabajar en sintonía la familia y la escuela de forma que el trabajo permita generalizar y consolidar los aprendizajes.

Consideramos esencial unas estrategias de socialización e integración que promuevan las relaciones entre los alumnos y las mismas familias, mediante el encuentro en foros participativos y de reflexión que ahonden en la comprensión de las diferencias culturales y de los espacios comunes existentes, lo cual favorecerá el conocimiento intercultural así como la construcción de actitudes de respeto a las diferencias. Tendríamos que entender el currículum como un espacio en el que confluyen todas las culturas, no integrándolas como algo fragmentado sino partiendo de ellas como necesarias para la creación del mismo, en tanto que sin ellas éste no tendría sentido y estaría sesgado.

Un cambio de carácter institucional es fundamental, teniendo en cuenta dos premisas básicas, por un lado, que la diferencia enriquece -de ahí la importancia de un currículum intercultural- y, por otro, que el acercamiento y representación de todas las comunidades en la escuela es esencial actualmente. La presencia de colectivos minoritarios debe considerarse como un elemento enriquecedor que anima, sin lugar a dudas, prácticas docentes contra hegemónicas, ya que hace participar a todos los agentes de la comunidad educativa en igualdad de oportunidades, con el propósito de ir creando y construyendo juntos escuelas y aulas verdaderamente democráticas.

Además, todo el alumnado debe ser orientado por sus maestras y maestros para que sea capaz de construir de forma progresiva un conocimiento vivencial y educativo sobre la interculturalidad. Esto significa que es fundamental hacer comprensible las razones de la

diversidad entre las distintas culturas y el respeto a las mismas. Para lo cuál, el aprendizaje cooperativo se configura como la mejor herramienta para indagar en la comprensión de la interculturalidad en las aulas culturalmente diversas.

En definitiva, la actitud del ámbito escolar y en concreto de los docentes, debe atender tanto a aceptar la diversidad cultural como a facilitar el proceso de construcción de sus identidades culturales, en tanto que la interculturalidad no es una cuestión de conocimientos, sino fundamentalmente de valores y actitudes favorables a la diferencia como valor.

En esta línea, la diversidad ha de ser asumida en el proyecto curricular. De modo que, la diversidad deja de ser un atributo de algunos alumnos para convertirse en un dato estructural: el alumnado es diverso y la tarea pedagógica debe adaptarse a esto. Se abandona la concepción de los objetivos como un listón a superar para plantearlos en términos de capacidades a desarrollar por todos. Se valoran más los procedimientos -comprensión lectora, expresión escrita, tratamiento de la información, formación tecnológica polivalente e integrada, estrategias de resolución de problemas y razonamiento lógico- y se incorpora la evaluación del proceso educativo y la revisión del mismo. La función tutorial adquiere un valor nuclear, intensificando la relación personal con el alumno y con el grupo de alumnos. Se organizan adecuadamente los equipos docentes para evitar la fragmentación excesiva. El énfasis se pone en el seguimiento de cada alumno, de su trabajo y exigirle un compromiso en su trabajo.

Todo lo cuál, añade a la organización la creación de recursos y estrategias específicas, para atender a los alumnos cuyas necesidades no queden cubiertas, tales como coordinación de recursos educativos, sanitarios y comunitarios especializados, estudio de casos en equipo interdisciplinar y cuantos surjan en el ordinario desarrollo de la vida escolar.

El problema más frecuente que surge en la acogida de los niños inmigrantes es la adscripción al nivel, aula o grupo de clase. Ha de realizarse con la finalidad de una interrelación pronta con los compañeros. Nos encontramos dificultades específicas, como son:



Las incorporaciones a lo largo del curso.



Las dificultades lingüísticas que experimentan muchos niños se interponen inicialmente en las posibilidades de comunicación. La presencia en el centro de niños del mismo colectivo y lengua materna, hace que tiendan a formar grupos de

amigos y de protección mutua en los que refuerzan su distancia respecto al uso del castellano y respecto a sus compañeros en general.



En ocasiones hay tendencias al autoaislamiento y reconcentración del niño debido a lo traumático de la experiencia y a la situación migratoria.



El hecho de no poseer códigos de relación comunes (de juegos, de cortesía, de respeto, de comidas, etc.) puede incidir en el aislamiento de un niño al que se percibe como raro o poco sociable.



Otro obstáculo puede venir por las diferencias de edad que separan a los niños que, por causas diversas, están adscritos a cursos inferiores.

Algunas estrategias didácticas, indebidamente utilizadas, también estorban la interrelación de los alumnos inmigrantes con sus compañeros: el posicionamiento espacial en el aula hacia el fondo y en los laterales; dar habitualmente o con excesiva frecuencia tareas distintas a los niños inmigrantes, de modo que no comparten el quehacer didáctico con sus compañeros; las clases de apoyo, puesto que si se prolongan en exceso pueden perjudicar la integración escolar, la aceptación por los compañeros y la autoestima.

La acción tutorial, individual y grupal, ha de estar organizada de modo que fomente la aceptación mutua, la comunicación, la cooperación, la igualdad, el respeto al pluralismo cultural, la solidaridad y la tolerancia.

La organización funcional del centro ha de atender de forma explícita a los procesos de participación de alumnos y de padres, a la máxima incorporación de las familias en la dinámica del centro, a la potenciación de los equipos de profesores, al funcionamiento de modalidades organizativas de atención a la diversidad y al programa de asistencia escolar específico para disminuir el absentismo de algunos grupos de alumnos, en colaboración con municipios, asociaciones, con especial apoyo del profesorado y de los padres.

Las acciones de la dirección y el profesorado del centro deben ir en la línea de la organización de un clima escolar donde se valoren y respeten las características sociales, culturales y lingüísticas de todo el alumnado del centro, tanto en el plano individual como en el de miembro de un grupo cultural concreto al que pertenece. Para ello se debe planificar un sistema de interacciones entre todas las personas que constituyen la comunidad educativa, de forma que permitan un conocimiento y entendimiento recíproco. Así como integrar en el

currículo escolar los rasgos culturales más significativos de los grupos representados en el centro.

La heterogeneidad debe estar presente en todos los grupos, valorarla muy especialmente a través de los contenidos de las distintas asignaturas y sobretodo de las actividades planteadas en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Para el agrupamiento del alumnado se debe contemplar las características de cada uno, lugar de procedencia, género, experiencia previa socializadora, nivel curricular, etc. con el objeto de repartir de forma equilibrada los niños y niñas entre los distintos grupos del centro, estableciendo aulas heterogéneas con poblaciones ampliamente diversas desde los diferentes parámetros contemplados e impidiendo que el azar u otros factores, permitan la organización de grupos sesgados por alguna característica específica.

Además, se hace imprescindible diversificar los programas de aprendizaje del centro, con el objetivo de proporcionar a cada cual un proceso de aprendizaje individualizado puesto que se reconoce la diferencia del alumnado, en primer lugar, en cuanto a sus niveles de aprendizaje y experiencias previas socializadoras y, en segundo lugar, en cuanto a sus características culturales y lingüísticas.

Para determinar los procesos de aprendizaje del alumnado y la distribución en los diferentes programas organizados en el centro, la escuela se tiene que dotar de las herramientas e instrumentos necesarios que permitan delimitar los objetivos mínimos de aprendizaje y los criterios de evaluación y promoción. Estos aspectos deben formar parte de la documentación del centro, han de ser establecidos por la institución y no tienen que depender, consecuentemente, de las consideraciones subjetivas de los respectivos tutores y profesores de la escuela desde un punto de vista individual. Por lo tanto, han de expresar los criterios y los acuerdos realmente compartidos por el conjunto de profesores del centro.

Reorganizar estos procesos y elaborar estos documentos conlleva la necesidad de arbitrar amplios debates en el seno del profesorado del centro sobre todos estos aspectos y concluir en acuerdos generales que queden plasmados en los documentos institucionales que permitan vertebrar la vida de la escuela. Además, estos acuerdos han de ser revisables anualmente y modificar todo lo que se considere oportuno que promueva eficacia de

funcionamiento y armonización entre los objetivos generales del sistema y el alumnado que configura el centro cada curso escolar, que siempre es cambiante.

La organización espacio-temporal de recursos, unos ya elaborados y otros de nueva creación, en función de las niñas y niños presentes en el aula y en el centro, es un elemento fundamental y clave para construir una escuela intercultural.

El centro educativo debe ser un espacio de diálogo y de reflexión en el que se encuentren referencias, material didáctico, herramientas TIC, bibliografía y experiencia acumulada, y, en general, se creen y aprovechen recursos para la actuación pedagógica y la intervención social desde un enfoque intercultural. Por lo que, en la Programación Anual del Curso, se incorporan los recursos didácticos adaptados a la población escolar y a los procesos pedagógicos necesarios en cada momento, y se proyectan actividades que se orientan a la integración social de niños y niñas, de modo que propicien la interrelación entre inmigrantes y autóctonos, y fomenten el mutuo conocimiento y valoración entre personas de diferentes culturas.

A lo largo de la última década se ha hecho habitual la presencia en los centros de distintas actividades con el objetivo de valorar la diversidad, cuales son:



Los concursos interculturales de pintura, dibujo, redacción, cuentos, exposiciones de fotografía de distintos países, conciertos multiculturales, representaciones de cuentos, actuaciones deportivas y actividades de ocio y tiempo libre.



Los talleres de bailes regionales, encuentros gastronómicos, taller de cocina española y cultura gastronómica de la región.



Las excursiones y campamentos, participando en actividades organizadas con otras asociaciones, celebración de fiestas interculturales y de fiestas típicas de diferentes países.

Son muchos los recursos y materiales publicados, disponibles incluso a través de internet. Su enumeración sería inacabable puesto que se incrementan continuamente como consecuencia de la preocupación de los educadores y organizaciones sociales para dar una respuesta a la diversidad cultural en que nos encontramos.



Por otra parte, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación –TIC's- aporta una vía que pretende desarrollar un proceso de aprendizaje centrado en la actividad colaborativa de los alumnos, promoviendo su interacción con múltiples actividades y recursos que desarrollen su autonomía en el aprendizaje y construya conocimientos significativos. Con las TIC's, en cuanto al espacio se dispone del ciberespacio, el tiempo se abre a los diferentes ritmos de aprendizaje, los objetivos atienden a las capacidades, logros e intereses que se observan en los alumnos, y las actividades se adaptan continuamente a las características iniciales y al progreso de los niños.

Las TIC's facilitan actividades interactivas, su uso pedagógico prevee el feed-back ante el error –a través de los compañeros, del profesor, del material didáctico de apoyo, etc.- y procura que muchas de las actividades de aprendizaje se puedan realizar cooperativamente, de manera que los integrantes de cada grupo busquen la mejora de todos y negocien los significados al construir el conocimiento personal. De esta manera el aprendizaje viene determinado por el conocimiento que tiene cada alumno, el contexto social en el que se encuentran y la situación que se propone en la actividad de aprendizaje para que sea resuelta.

La diversidad cultural requiere pues un nuevo planteamiento educativo, en que se parta de un concepto de cultura como fenómeno plural y multiforme, que supone un proceso continuo de creación y recreación colectiva, y que se manifiesta en los gestos más sencillos de la vida cotidiana. Por ende, es urgente la necesidad de construir o afirmar a escala mundial una mentalidad en la que se reconozca el derecho a la diferencial cultural. Una mentalidad que asegure la pluralidad como fundamento y compromiso para construir un intercambio recíproco entre las culturas.

Se hace necesario organizar una escuela para todos, capaz de responder a cada uno con lo que precisa, según sus peculiaridades propias. Para educar en el respeto a la diferencia, los diferentes tienen que educarse juntos. Desde aquí, la interculturalidad implica sobretodo la creación y asunción de actitudes apropiadas que favorezcan la convivencia entre distintos. Y el desarrollo actitudinal se crea, crece y llega a formar parte del ser humano actuando diariamente, de forma adecuada y coherente con la educación y la sociedad que se pretende conformar. No se puede hablar en un sentido y obrar en el contrario. El profesorado debe aunar posturas y los equipos directivos deben organizar la escuela para que la actuación global de la institución escolar responda al discurso del proyecto que la rige.

La educación intercultural debe incorporarse al quehacer habitual de la escuela mediante un trabajo de transversalidad en las áreas del currículum y debe constituir un trabajo de equipo si se quiere avanzar en el terreno educativo y social. La formación de equipos, la valoración de la heterogeneidad, el entrenamiento en habilidades de colaboración y comunicación, las sesiones de evaluación continua, etc., son factores que es preciso desarrollar para lograr, progresivamente, los objetivos para construir una convivencia y educación intercultural.

Los principios por los que debería caracterizarse la escuela, según expuso el profesor Ramón Pérez Juste, en el Seminario sobre ~~Immigración~~ Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa”, se deben basar en:

- El fomento de una identidad bien asentada, en la que es fundamental la aceptación de sus valores característicos. La encargada de transmitir estos valores sería la familia y, complementaria a ella, la escuela a través de una profunda formación y en unión con la familia.
- El fomento del espíritu crítico, de manera que los alumnos sean capaces de tener una capacidad crítica que les permita ver aquellos aspectos mejorables de su propia cultura y los aspectos que le pueden beneficiar de aquellas otras culturas con las que convive.
- El estímulo de la valoración positiva de la diversidad como enriquecimiento propio.

La escuela debe ser un lugar de encuentro, en el que todos den lo mejor de sí mismos. Por ello, la actuación debe ir dirigida a respetar la diversidad cultural de cada grupo, no olvidemos que incluso los propios españoles tenemos rasgos culturales diferenciados y se debe fundamentar en la interrelación de culturas. El objetivo final es aprender a convivir en un entorno en donde el hecho intercultural es el agente catalizador que enriquece a todos los individuos que conviven en una misma sociedad aunque procedan de culturas bien diferenciadas. Donde se dé un acercamiento intercultural basado en las propias experiencias y conocimientos aportados por cada niña y niño dentro de su contexto, donde se valoren sus diferencias y semejanzas, y donde se reafirme su propia identidad cultural a través del contacto con niños de otras culturas, en un ambiente de respeto y de igualdad.

La labor educativa no es nada fácil y requiere de un gran esfuerzo por parte de todos, como quedó claro en la UNESCO, durante la reunión mantenida en 1996, y que se recogió en

el informe redactado por la Comisión presidida por Jacques Delors, al definir para la educación del futuro unas reglas básicas, que se han de convertir en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, y que son:

- Aprender a conocer, mediante el dominio de técnicas instrumentales encaminadas a conocer nuestro entorno.
- Aprender a hacer, mejor junto a otros, aunque sean diferentes, que en soledad o en compañía de aquellos que son como yo.
- Aprender a vivir juntos, donde cada uno respete las diferencias de los demás y aprenda de ellas para conformar un mundo mejor.
- Aprender a ser, puesto que uno debe desarrollar su propia personalidad, enriqueciendo de esa manera la sociedad en la que vive.

#### **Aprender a conocer.-**

La escuela salesiana privilegia la educación integral de la persona, colocando en el centro de su desarrollo al joven (principio 1 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), lo que permite que aprenda desde sí mismo, desarrollando todas su capacidades y potencialidades. Para lo cuál, el educador salesiano le acompaña a través de la relación comunicativa recíproca, que le abre al placer de comprender, de conocer y de descubrir. Esta comunicación educativa (principio 4 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), le despierta la curiosidad intelectual y le estimula el sentido crítico, adquiriendo paulatinamente autonomía de juicio.

El joven que se educa en el ambiente salesiano aprende a conocer imbuido por la pedagogía de ambiente (principio 6 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I) que se respira en toda casa salesiana, puesto que se siente valorado por lo que es y aporta a los demás, abriéndose al aprendizaje continuo, ejercitando la atención, la memoria, la imaginación y el pensamiento, pues todos los ámbitos se trabajan y se valoran en la aprendizaje del conocimiento, ligado al contexto en que se encuentra. La educación salesiana se inserta en la realidad sociocultural donde se encuentra, realiza una lectura serena, objetiva y crítica de la realidad y de sus dinamismos.

### **Aprender a hacer.-**

El sistema educativo de Don Bosco favorece el conocimiento, el intercambio, la confrontación y la apertura a una solidaridad consciente, propiciada por la interdependencia de todos los seres humanos. Planteamiento que conduce al niño y al joven a aprender con otros y junto a otros, al trabajo en comunidad (principio 7 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), en interacción positiva con cada compañero, con su familia y con sus educadores. El sistema preventivo desarrolla en el joven la capacidad de apreciar los elementos positivos de la diversidad y los valores que aporta cada persona; y muy especialmente la capacidad de ejercer la cooperación, el trabajo en equipo, la solidaridad y la comunicación como experiencia de convivencia y de servicio. El desarrollo del principio de la comunicación educativa (principio 4 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), en el sistema preventivo es trampolín que lanza al trabajo cooperativo, afrontando dificultades y buscando soluciones a los conflictos que conlleva la vida cotidiana. Todo esto se hace posible por el trabajo educativo en los valores de la creatividad, del discernimiento y del espíritu crítico para con la realidad de cada momento.

Pero este aprender a hacer con otros va más allá de la escuela, del centro juvenil, del proyecto socioeducativo o de las casas-familia, puesto que la interdependencia de todos los agentes sociales en cada contexto, lanza a la comunidad educativa salesiana a trabajar en red (principio 9 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I).

### **Aprender a vivir juntos.-**

El Sistema Preventivo de Don Bosco trabaja por la promoción de la cultura del “~~otro~~”, de cada otro que se encuentra en el camino y promueve una actitud de compartir gratuitamente y de comprometerse en el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano. Crea un clima de estima, comprensión y aprecio hacia cada persona (principio 3 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), lo que le conduce hacia una toma de conciencia de la interdependencia entre todos los seres humanos. Los educadores salesianos saben que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo, por lo que acompañan a cada niño y joven a descubrir quién es.

En toda casa salesiana se vive una renovada presencia entre los jóvenes, hecha de cercanía afectiva y efectiva, con un estilo de comunicación educativa (principio 4 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), en que se hace posible la empatía y la comprensión de las reacciones de cada cual. Esta actitud de empatía será fecunda no sólo para el momento actual sino muy especialmente para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. De modo que se aprende un modo de vivir juntos en que la alegría y la fiesta (principio 5 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), son claves para la convivencia y el trabajo con los otros, para un enriquecimiento recíproco, en que se desarrolla la capacidad de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre los seres humanos.

Ciertamente el ambiente salesiano favorece el conocimiento, el diálogo, el intercambio de argumentos, la apertura a la solidaridad y se pone de manifiesto a través de acciones que potencian el trabajo cooperativo. Las prácticas cooperativas valoran los puntos de convergencia dando origen a un nuevo modo de identificación, desde el deporte, las acciones solidarias, y, en fin, todo objetivo común en que se construye la felicidad a través del esfuerzo común. También en este punto las TIC's son un recurso significativo para los niños y jóvenes, a través del que se hace más fácilmente posible la motivación.

De igual manera, el estilo salesiano educa a la ciudadanía activa (principio 8 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), ya que en el aprendizaje de vivir juntos, el niño y el joven comprenden la complementariedad de los derechos y deberes de todos y de cada uno. El sistema preventivo da puntos de referencia y forma en valores que permiten estar preparados para adquirir una visión holística de la realidad, para realizar valoraciones críticas que orienten hacia opciones responsables a favor de la solidaridad social y la ciudadanía activa.

En el siglo XXI, más que nunca, o se trabaja en red o no se consigue nada. Sin embargo, Don Bosco ya se adelantó a los tiempos y planteó el trabajo en red (principio 9 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), como principio necesario para educar desde la escuela, la familia y el tiempo libre, en el patio y en la naturaleza, en el aula y para el trabajo, con todos aquellos agentes sociales que trabajan por la equidad y la justicia. Este planteamiento es una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos.

Aprender a vivir junto a personas diferentes tiene como finalidad, en el sistema salesiano, dar respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social (principio 10 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I). Porque aquello que se vive en la comunidad educativa salesiana luego se trasvasa a los lugares de trabajo, de ocio, de relaciones familiares, etc. contagiando un modo diferente de ser ciudadano activo y feliz.

#### **Aprender a ser.-**

La escuela salesiana acompaña a cada niño y joven en su desarrollo integral (principio 1 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), partiendo del respeto y la libertad para ser diferente (principio 2 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I), valorando a cada uno por lo que es y aporta a los demás (principio 6 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I). Desde un ambiente que educa en las condiciones idóneas para dotar de un pensamiento autónomo y crítico a la persona, haciéndola capaz de elaborar un juicio propio en las diferentes situaciones de la vida. Razón por la que los educadores salesianos confieren a cada educando la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y ser artífices de su destino. Esto no es sólo un modo de defensa del ser humano sino también la mejor oportunidad de progreso para las sociedades, de transformación social (principio 10 del Sistema Preventivo de Don Bosco, Conclusiones del Capítulo I). La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa, son garantes de la creatividad y la innovación.

En un mundo en permanente cambio, la educación salesiana concede un lugar especial a la imaginación y a la creatividad, ante la amenaza de cierta normalización de la conducta individual y más concretamente por la extensión silenciosa del pensamiento único. Por ello, se ofrecen a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación, estética, artística, deportiva, científica, cultural y social.

En la tabla que tenemos a continuación se presentan las convergencias entre el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidido por

Jacques Delors y los principios del sistema preventivo de Don Bosco expuestos en el capítulo I de la presente tesis.

Convergencia de los pilares de la educación del siglo XXI y los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco. Tabla 3.1.

<b>4 PILARES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI UNESCO</b>	<b>PRINCIPIOS DEL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO</b>
Aprender a conocer	<b>1</b> Principio de centralidad del joven, tratando a cada uno como centro de su desarrollo integral <b>4</b> Principio de comunicación educativa <b>6</b> Principio de pedagogía de ambiente, donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás. <b>5</b> Principio de la alegría y de la fiesta
Aprender a hacer	<b>4</b> Principio de comunicación educativa <b>7</b> Principio de trabajo educativo en comunidad, interacción positiva entre los agentes que intervienen –educadores, jóvenes y familias <b>9</b> Principio de trabajo en red, tiempo formal y no formal, educación reglada y educación en el tiempo libre
Aprender a vivir juntos	<b>3</b> Principio del amor y la bondad, que crea un clima de estima, comprensión y aprecio <b>4</b> Principio de comunicación educativa <b>5</b> Principio de la alegría y de la fiesta <b>8</b> Principio de ciudadanía activa, de participación de todos los agentes sociales en la escuela salesiana <b>9</b> Principio de trabajo en red, tiempo formal y no formal, educación reglada y educación en el tiempo libre <b>10</b> Principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social.
Aprender a ser	<b>1</b> Principio de centralidad del joven, tratando a cada uno como centro de su desarrollo integral <b>6</b> Principio de pedagogía de ambiente, donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás. <b>5</b> Principio de la alegría y de la fiesta <b>10</b> Principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social.

Actualmente la situación de los centros educativos es compleja por lo que la estrategia a seguir va encaminada a prevenir, tratar el conflicto, cohesionar, no a fragmentar, donde se lucha contra la injusticia, la intolerancia o las desigualdades sociales. Para ello las medidas que se pueden considerar más significativas son las siguientes:

- Garantizar la educación, que no es una mera escolarización, a todos los alumnos independientemente de su origen, etnia o cultura.
- Conocer y valorar nuestra propia cultura como una forma de entender las diferencias de las otras.
- Reconocer la interculturalidad desde un punto de vista positivo.
- Diseñar un plan de acogida tanto a nivel local como del centro en el que todas las partes se impliquen de una manera directa en el diseño de esta actuación.
- Implicar a las familias en el reto que supone la interculturalidad en el centro y en la sociedad en la que éste está inserto.
- Crear la figura del mediador intercultural, que abra cauces de participación entre todos y resuelva los conflictos que surjan en el centro.
- Potenciar las actuaciones encaminadas a dar a conocer las diferentes culturas de los alumnos que conforman el centro. Para ello se partirá del conocimiento previo que tengamos del alumno.
- Motivar al profesorado a fin de que se implique, lo que debe ir en una doble dirección: informarse y formarse.
- Repartir equitativamente a los alumnos inmigrantes entre todos los centros. Eliminar todo tipo de trabas y prejuicios que provocan actitudes racistas y xenófobas.
- Rechazar toda práctica encaminada a la agrupación de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, culturales o nacionales en determinados centros educativos, ya que ello conlleva a su aislamiento y perjudica el proceso integrador.

La figura del profesor se convierte en pieza básica y fundamental en el proceso educativo intercultural, pasando de un profesor aplicador de programas a un profesor capaz de adaptarse a las circunstancias de su alumnado, de planificar su actuación, de aplicarla y de evaluarla, procurando el desarrollo integral del alumno”.

En todo este planteamiento, el sistema preventivo salesiano ya tiene un buen trecho del camino recorrido y una fundamentación efectiva hacia la construcción de la convivencia intercultural.



### 3.1.1 MARCO CONTEXTUAL DE LA DIVERSIDAD.

A lo largo de la última década la realidad del sistema educativo en España se ha visto modificada por un conjunto de importantes procesos y cambios sociales y culturales que inciden en la sociedad en general y de manera especial en el ámbito educativo. La llegada de población inmigrante supone un nuevo reto para la comunidad educativa de España y principalmente para las regiones que cuentan con significativos índices de población inmigrante, como es el caso de la Comunidad de Madrid.

El sistema educativo es una de las dimensiones fundamentales de toda sociedad. El funcionamiento y las características del ámbito educativo influyen en aspectos tan importantes como son la formación y la integración social, cultural y laboral de la población inmigrante. Según la *Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* toda la población extranjera menor de edad, independientemente de su situación administrativa, tiene derecho a la educación en las mismas condiciones que la población española. Es decir, derecho y deber a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y acceso al sistema de becas y ayudas.

En el marco del derecho a la educación, las políticas educativas han ido adaptándose a los nuevos perfiles de alumnado, facilitando su escolarización inmediata en cualquier momento del curso escolar y en el nivel educativo que les corresponda por edad y nivel previo de instrucción; al mismo tiempo que se han ido promoviendo programas y medidas encaminadas a asegurar la igualdad de oportunidades. Estas políticas contemplan, en sus medidas, el reconocimiento y la atención a la diversidad, contribuyendo a generar un conjunto de propuestas encaminadas a desarrollar un modelo educativo intercultural. El sistema educativo reglado presenta una oferta amplia dirigida en general a toda la población, sea cual sea su procedencia social y cultural, y extensible a lo largo de toda la vida.

En la sociedad actual, numerosos estudios demuestran que el acceso a la educación es vital para el desarrollo y la inclusión de todas las personas independientemente de su procedencia o clase social. En la llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento,

donde son fundamentales aspectos como la gestión del conocimiento, el acceso a la información y a la tecnología o la innovación, la educación aparece como la base imprescindible para el desarrollo de la misma. Si ésta, además, se hace accesible y no deja excluidos a sectores de la población, puede contribuir a la desaparición de desigualdades y fomentar, por tanto, una sociedad con mayor igualdad de oportunidades.

En este contexto, a menudo los grupos más vulnerables de la sociedad, como suele ser la población inmigrante, pueden encontrar más dificultades para acceder y desenvolverse con éxito dentro del sistema educativo. Estas dificultades van estrechamente relacionadas con variables socioculturales y económicas de la población inmigrante que pueden hacer incrementar su inclusión o exclusión en el sistema educativo. Este acceso de la población inmigrante al sistema educativo puede ir condicionado por diversos factores, tales como:

- Factores estructurales y coyunturales propios del sistema educativo, es decir, aquel conjunto de características y deficiencias que presenta el sistema educativo, que pueden afectar al conjunto del alumnado pero especialmente a los grupos vulnerables de nuestra sociedad, como es la población inmigrante.
- Factores socioculturales que definen el perfil de una buena parte del alumnado inmigrante extranjero -como son su situación social, económica, cultural y lingüística- y que inciden en las dificultades que este alumnado puede encontrar en las aulas, así como en el desconocimiento, por parte del profesorado, para gestionar esta creciente diversidad sociocultural.
- Factores discriminatorios, que bien suelen producirse como resultado de ciertas actitudes xenófobas y racistas, o bien como consecuencia de ciertos prejuicios o estereotipos que aparecen en determinadas ocasiones, ante el desconocimiento por parte de la población autóctona de las personas inmigrantes. De nuevo, la educación puede ser un instrumento fundamental para reducir estos factores discriminatorios, formando al alumnado, al profesorado y a la comunidad educativa en general para fomentar valores de solidaridad, respeto y cooperación.

Dadas las condiciones de marginalidad que acompañan a muchas familias de origen inmigrante, el riesgo de fracaso escolar entre el alumnado inmigrante es elevado. Por tanto, se hace evidente la necesidad de seguir proponiendo medidas adecuadas, sobre todo en la educación no obligatoria, nivel en el que se produce mayor deserción escolar. Si el alumnado inmigrante no se integra en el sistema educativo y no prosigue con su aprendizaje, ya sea

reglado o no reglado, difícilmente podrá acceder a trabajos cualificados, estables y no precarios que favorezcan su integración y convivencia futura en la sociedad española.

El marco del importante reto que enfrenta la sociedad española es la efectividad en el acceso y el desarrollo de una educación intercultural en igualdad, que favorezca una sociedad integrada y cohesionada.

### 3.1.2 PRINCIPIOS QUE RIGEN LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DE ACOGIDA.

Los principios de la educación intercultural se orientan hacia el fomento de la convivencia en la diferencia, ya que las diferencias no deben ser motivo de conflicto para la convivencia; la contribución para que cada persona construya y asuma, de forma crítica, su identidad personal, reconociendo que la identidad está compuesta de múltiples pertenencias; y el rechazo de posibles actitudes excluyentes o discriminatorias para las minorías que se pueden dar en el entorno social.

Los principios pedagógicos de la educación intercultural pueden ser los siguientes:

- Formación y fortalecimiento en la escuela de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas, y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de prejuicios y estereotipos.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
- Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.
- Gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro.

### Capítulo III: Principios de la práctica educativa en las aulas culturalmente diversas

- Participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos.
- Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

(Revista Educación y Futuro, Número 3, p. 42).

Estos principios pedagógicos deben estar definidos y ser compartidos por todas las personas que participan en el proceso educativo.

La interculturalidad implica armonizar la promoción de la diversidad cultural y la búsqueda de referentes comunes que trasciendan las diferencias. Habida cuenta de la necesidad de encontrar un espacio común desde el que se pueda dialogar y afianzar las bases de una coexistencia pacífica, la formación intercultural debe estar comprometida en educar en los valores:

- del respeto mutuo y el respeto a los derechos humanos, asumiendo un sentido de la responsabilidad hacia los demás,
- de la solidaridad como encuentro y actitud que nos orienta hacia la causa del otro,
- de la justicia social, que se base en la igualdad y la no discriminación entre los seres humanos,
- del reconocimiento de la diversidad, como deseo de integración recíproca de las personas,
- de la igualdad y equidad de género,
- del fomento de la cultura de paz.

Pero esto debe empezar desde las relaciones sociales de acogida, aprendiendo a vivir y convivir en los entornos más próximos y cotidianos según los principios que garantizan la educación para la diversidad. Estos principios armonizan y hacen posible la convivencia dentro y fuera de la escuela.

### **Principio de Cohesión Social**

En el seno de las sociedades complejas existen muchas circunstancias que amenazan con fracturar y quebrar la lógica de sentido que permite construir una vida digna para cada ser humano. Las desigualdades, déficits y desequilibrios de todo tipo, junto con la pobreza y la

exclusión por razones económicas, políticas, culturales, étnicas o sociales, hacen necesario adoptar estrategias coordinadas encaminadas a reforzar los factores de integración, favorecer la participación a todos los niveles, desarrollar el sentimiento de pertenencia de la ciudadanía e incrementar la cohesión social.

En este sentido, en las conclusiones de la Cumbre europea de Lisboa se recoge este principio, según el cuál en la nueva sociedad del conocimiento no será posible avanzar en términos de competitividad, crecimiento económico y capacidad innovadora si al mismo tiempo no se refuerza la cohesión social, lo que significa modernizar y ampliar el modelo de bienestar europeo invirtiendo en capital humano y luchando de forma efectiva contra la exclusión social.

En esta línea, la importante presencia en la sociedad española de personas procedentes de otros países y culturas, constituye un factor fundamental para incrementar la riqueza económica y cultural de España. Sin embargo, en muchos casos se encuentran con problemas para poder acceder a los derechos sociales, a la participación ciudadana y a la integración social y cultural, lo que hace necesario promover un marco que facilite la incorporación a la sociedad de acogida, impulse la tolerancia y el respeto mutuos y favorezca la expansión de los vínculos e interrelaciones recíprocas a todos los niveles, a la vez que previene el racismo y la xenofobia, mientras se promueve e impulsa la interculturalidad y el respeto a la diferencia. Para ello es importante concentrar los esfuerzos sobre aquellos aspectos que pueden verse más amenazados de fractura, e igualmente sobre aquellos sectores de población entre los que el riesgo de exclusión y vulnerabilidad social resulta ser mayor.

### **Principio de Igualdad de Oportunidades**

Mediante este principio se han de establecer mecanismos para que los inmigrantes accedan, en igualdad de condiciones, a las mismas oportunidades que el resto de los españoles. Para ello, hay que salvar las barreras que dificultan este acceso. Puesto que el acceso a las mismas oportunidades evita las quiebras sociales y la discriminación, desarrollando el sentido de pertenencia de todos y cada uno de los ciudadanos.

El principio de igualdad busca la construcción y consolidación de una sociedad justa e inclusiva. Igualdad como equiparación de derechos y obligaciones básicas de la población inmigrada y autóctona; igualdad de trato y no discriminación por razón de origen, nacionalidad, sexo, discapacidad, edad, orientación sexual o cualquier otro motivo; e igualdad de oportunidades como garantía de una sociedad inclusiva.

Pero, además, esta igualdad de trato y de oportunidades es también condición imprescindible para la cohesión social, puesto que ésta se pone en riesgo si no se posibilita la movilidad social, si no se combaten decididamente las discriminaciones que puedan afectar a sectores de la población y, en definitiva, si no se evita que puedan existir sobre un mismo territorio ciudadanos de primera y de segunda categoría.

La Constitución Española establece en su artículo 9.2. que *“corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”*.

En la misma línea, se encuentran las Directivas 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico y 2000/78/CE de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

Las mujeres inmigrantes pueden sufrir una doble discriminación: por el hecho de ser mujeres y por el hecho de ser inmigrante. Por ello, hay que garantizarles la igualdad de trato y de oportunidades en las distintas esferas de las intervenciones públicas y de la vida social. Además existen otros factores de discriminación y exclusión social, como los que pueden afectar a la población procedente del este de Europa, a las personas discapacitadas o a otros colectivos o minorías, que se superponen a la discriminación por la condición de persona inmigrante y refuerzan si cabe, las situaciones de desigualdad o de exclusión.

Para contrarrestar todos estos factores de discriminación, se han de establecer o fomentar políticas compensatorias que hagan posible la igualdad de oportunidades de todas las personas inmigrantes en la sociedad española.

#### **Principio de Corresponsabilidad**

Se pretende estimular las relaciones recíprocas entre la sociedad de acogida y la población inmigrada, de modo que se eviten las situaciones de dependencia o subordinación. Caminar con el horizonte y la exigencia de la reciprocidad, significa el reconocimiento de deberes y derechos, de forma que puedan estimularse la responsabilidad compartida, la horizontalidad en las relaciones y la comunicación mutua.

Asumiendo como algo incuestionable la responsabilidad de la Administración pública en este terreno, no es menos cierto que resulta imprescindible contar con la implicación de los agentes, entidades e instituciones sociales para que participen como actores cualificados en la elaboración, ejecución y seguimiento de actuaciones. La colaboración de la iniciativa social ha de realizarse en condiciones óptimas de calidad, transparencia y eficacia en la gestión.

#### **Principio de Normalización**

Cualquier medida que se adopte en relación a mejorar el acceso a recursos, servicios y prestaciones por parte de la población inmigrante debe encaminarse a adoptar un tratamiento semejante y en condiciones parejas al resto de la población española.

Este principio normalizador, en cuanto a la atención que se presta a la población inmigrante, resulta actualmente un lugar común y plenamente aceptado por todos cuantos se ocupan de estos temas. Debe evitar la generación de procedimientos, dispositivos o prestaciones segregadas, además de las que existen para el conjunto de la ciudadanía. Ello no significa desconocer la necesidad de favorecer la adaptación de los servicios destinados a la población general, para que puedan asumir la especificidad que se requiere en el trabajo con personas que tienen derecho a ser tratadas en condiciones de igualdad desde el respeto a la diferencia y la diversidad como derecho que a todos nos afecta. En ocasiones, esto mismo

puede exigir llevar a cabo actuaciones específicas que permitan incidir de modo eficaz y efectivo en determinadas circunstancias particulares que concurren en algunos casos de personas inmigrantes que se hallan en situación de especial vulnerabilidad, sin que ello signifique operar desconectados de los sistemas generales de protección social, sino por el contrario insertos en los mismos, priorizando su atención.

### **Principio de Interculturalidad**

Las sociedades modernas actuales se van haciendo más complejas con la incorporación de personas, de culturas, etnias e identidades distintas y plurales a las preexistentes en ellas. Por esa razón el horizonte debe abrirse no solamente a la pluralidad cultural, sino a las nuevas formas sociales y culturales, que son fruto de los procesos de intercambio tan fructíferos entre los que ya están y los que llegan ahora. La interculturalidad supone el reconocimiento de unos y de otros como distintos pero iguales, que conviven y comparten no solamente espacios comunes sino proyectos comunes.

La diversidad cultural es uno de los valores y de las riquezas inherentes al pluralismo español y europeo, de ahí que se halle amparada por diversas normas constitucionales y europeas. Además, la concepción de la integración como un proceso de mutua adaptación impone también respetar y valorar las distintas culturas que portan consigo las personas inmigrantes y niega la posibilidad de una simple asimilación a las pautas culturales dominantes entre la población española. Pero la defensa de la diversidad no debe llevar al mantenimiento de grupos culturales aislados entre sí, ni a una consideración ahistórica o acrítica de las culturas. El principio de interculturalidad exige reconocer y respetar las diferencias, pero busca la comunicación, el diálogo crítico, la interrelación y la interacción de personas pertenecientes a culturas diversas, sobre la base de unos valores básicos compartidos y del uso común de las lenguas oficiales existentes en España. El resultado de esta comunicación e interrelación es la producción de nuevas realidades culturales, en las que todos los individuos y grupos pueden resultar transformados y enriquecidos.

Por otra parte, no cabe negar que en ocasiones las diferencias culturales existentes en el seno de una población cada vez más diversa pueden conducir a conflictos, que habrá que abordar con los instrumentos del diálogo constructivo y el compromiso, dentro del marco de



opciones que abren la Constitución y las leyes. En los “Principios Básicos Comunes para la Política de Integración de los Inmigrantes en la Unión Europea”, el Consejo de la Unión Europea se ha manifestado en un sentido muy similar. En concreto, en el octavo de dichos principios señala lo siguiente:

*“La práctica de diversas culturas y religiones está garantizada por la Carta de los Derechos Fundamentales y debe quedar salvaguardada, a menos que dichas prácticas entren en conflicto con otros derechos europeos inviolables o con la legislación nacional.*

*Las culturas y religiones introducidas por los inmigrantes pueden facilitar un mayor entendimiento entre los pueblos, la transición de los inmigrantes hacia la nueva sociedad y el enriquecimiento de ésta (...). No obstante, los Estados miembros tienen también la responsabilidad de garantizar que las prácticas culturales y religiosas no impidan a las personas migrantes ejercer otros derechos fundamentales o participar en la sociedad de acogida. Ello reviste particular importancia en lo que se refiere a los derechos y la igualdad de la mujer, a los derechos e intereses del niño, y a la libertad de practicar o no una determinada religión”.*

En definitiva, los mejores medios para abordar los conflictos de convivencia ligados a diferentes prácticas culturales o las cuestiones relacionadas con prácticas culturales y religiosas inaceptables que entren en conflicto con los derechos fundamentales y con los valores básicos de la U.E. son, como señala el Consejo, el diálogo intercultural e interreligioso constructivo, la educación, un discurso público basado en la reflexión y el apoyo a las expresiones culturales y religiosas que respeten los valores, derechos y leyes nacionales y europeos. Sobre estos elementos cabe construir una convivencia armoniosa.

En un escenario previsible de futuro, caracterizado por la presencia en el mismo territorio de un conglomerado de distintas creencias, religiones y culturas, resulta necesario garantizar un marco normativo y axiológico que facilite la convivencia y permita gestionar los conflictos inherentes al propio hecho de convivir. La convivencia se basa en la primacía de los derechos individuales sobre los colectivos, en el respeto a la pluralidad de opciones y proyectos personales y colectivos.

El principio de interculturalidad se configura, por tanto, como la pauta básica que debe regir la relación entre personas y grupos de distintas culturas, a fin de garantizar a un tiempo la cohesión social basada en principios constitucionales compartidos y el respeto y la valoración positiva de la diversidad.

#### **Principio de Coordinación**

A todo lo anterior, hay que añadir la armonización de las actuaciones que debe llevar a cabo la Administración Autonómica, así como dotar de coherencia las intervenciones programadas desde el Gobierno Regional con los municipios y la Administración del Estado con el fin de evitar duplicidades, establecer prioridades, ordenar actuaciones, economizar recursos y sumar esfuerzos, de manera que se potencien mutuamente unas a otras y se multiplique su eficacia.

Por otro lado, resulta igualmente imprescindible conseguir coordinar la intervención pública con la que realizan las instituciones y entidades sociales de modo que, sin renunciar al papel que corresponde a cada cual, puedan armonizarse objetivos y aprovecharse sinergias que incrementen toda actuación de mayor capacidad operativa.

#### **Los principios de la Educación para la Diversidad y el Sistema Preventivo.**

##### **Cohesión Social y Sistema Preventivo.**

Don Bosco en el siglo XIX se encontró con una sociedad industrial compleja en la que la situación socioeconómica abocaba a los trabajadores de toda edad a vivir en unas condiciones ínfimas. Las condiciones laborales no eran dignas para nadie, especialmente el trabajo de mujeres y niños. Hoy, en el siglo XXI, son patentes las desigualdades sociales y los problemas en la familia. El trabajo ocupa todo el tiempo de los padres y los niños carecen de su presencia. Son muchas las familias desestructuradas, monoparentales o divididas porque parte de la familia no reside en la misma ciudad o país. En este contexto, el sistema preventivo de Don Bosco ofrece un ambiente familiar donde cada uno se siente valorado como ser humano, un ambiente acogedor en el que la comunidad educativa integra todas las

diferencias viviéndolas como riqueza. La participación e implicación de todos los miembros en la acción educadora y en el desarrollo de las actividades, supone dignificar la aportación de cada uno, sea éste niño, joven, padre o educador. El ambiente que se respira en toda casa salesiana es una micro-muestra de construcción de cohesión social.

La presencia de diversas culturas en los centros salesianos se vive como un reto y una oportunidad de actualizar y revitalizar el sistema preventivo de Don Bosco, puesto que continúa siendo válido aquí, en España, como lo es también en todos los países del mundo en que los salesianos y salesianas están presentes.

El sentido de pertenencia de todo aquel que forma parte de la comunidad educativa salesiana es patente, porque cada uno siente que la obra es suya. Es la casa de todos y la escuela para todos. Y junto a esto, el eslogan ~~“buen cristiano y honrado ciudadano”~~ es orientación de una verdadera educación social y de ciudadanía. El sistema preventivo es un modo de ser y de hacer que cree en la persona y lucha contra la exclusión social, que saca de cada uno lo mejor de sí y que aúna en el trabajo común en la línea de vivir en equidad, libertad y solidaridad.

Con la nueva situación social en España, los educadores salesianos se han abierto a nuevas presencias para dar respuesta a las necesidades que subyacen como consecuencia de la diversidad cultural. La defensa de los derechos sociales, el trabajo por la integración de las diferencias en la sociedad, la acogida en contextos nuevos, han desembocado en nuevas presencias salesianas o en la ampliación de las ya existentes para dar una respuesta desde el sistema preventivo de Don Bosco. Sin olvidar que los proyectos de educación en el tiempo libre son un campo donde se cuidan las relaciones personales, se siembra el respeto, la tolerancia y la solidaridad, desde el que se expanden la complementariedad y la reciprocidad, y se impulsa la continua construcción de la interculturalidad.

Es de suma importancia reconocer la labor de los equipos docentes salesianos por ser respuesta a la población de cada lugar y momento, por cultivar la sensibilidad educativa de Don Bosco hacia los más débiles y desvalidos, la imaginación y creatividad para ser efectivos en los nuevos contextos, el empeño por continuar en la ardua labor educativa ante los recios vientos que asolan nuestro mundo. El optimismo del sistema preventivo iza la cabeza hacia un futuro mejor en el que la persona es el mayor bien de este mundo.

### **Igualdad de Oportunidades y Sistema Preventivo.**

Don Bosco no hace distinciones entre sus muchachos, fuesen de la condición o familia que fuesen. Todo lo contrario, el más débil y desamparado era mejor acogido y cuidado en su casa. Hoy, como ayer, cuando un chaval llega por primera vez a una casa salesiana, hay un grupo de jóvenes que velan y le acompañan para que conozca todo y se sienta “como en su propia casa”. La acción tutorial personal y grupal, la asistencia salesiana y la no selección de destinatarios en ninguna obra salesiana son pilares que se cuidan para evitar la discriminación y no caer en la exclusión.

El sistema preventivo lleva a cabo una educación renovada y promotora del desarrollo humano, una educación profética y evangelizadora, una acción salesiana de atención al marginado, una educación popular y profesional. La escuela salesiana apuesta por la persona y sus capacidades, valorando lo que de bueno hay en cada uno. Por todo ello, los educadores salesianos cuidan de construir una educación inclusiva y a partir de ella promueven una sociedad inclusiva.

Como consecuencia, se realizan proyectos para dar una efectiva respuesta a los colectivos que sufren discriminación, al mismo tiempo que se les atiende en entornos normalizados. Existen programas que buscan la promoción de la calidad de la vida infantil y juvenil, a través de casas de acogida o casas-familia, centros de día, pisos con menores en dificultad, programas para jóvenes en situación de riesgo social y talleres laborales. Y que se complementan con acciones de sensibilización para prevenir la violencia familiar y favorecer la igualdad de oportunidades, la inserción social a través del tiempo libre, la inserción laboral, así como programas preventivos y específicos de toxicómanos. Todo lo cuál se complementa con programas de dinamización comunitaria y animación sociocultural en barriadas, proyectos comunitarios en poblados gitanos, campañas interculturales, acogida, información y orientación social a inmigrantes.

Llevar a cabo todo esto, supone un contacto en red con instituciones públicas y privadas para la financiación de los proyectos, con las autoridades educativas, sanitarias, familia y servicios sociales, empleo y mujer.

### **Corresponsabilidad y Sistema Preventivo.**

Don Bosco planteaba la corresponsabilidad desde dos puntos de vista. El primero y con una implicación indirecta, a través de las aportaciones en especie y en dinero de los bienhechores o colaboradores con la obra de Don Bosco, que él buscaba entre la gente adinerada de la ciudad. Pero el más importante ejercicio de corresponsabilidad lo llevaron a cabo las personas que ayudaron a Don Bosco a asistir a la juventud, donando su tiempo y talento, su trabajo y desvelos: la madre de Don Bosco y otras madres de los primeros salesianos encargadas de coser, lavar la ropa, limpiar y cocinar; teólogos y sacerdotes diocesanos que ayudaban en la enseñanza y el cuidado de los niños; los alumnos del oratorio que se graduaban y que ayudaban enseñando su trabajo.

Don Bosco soñó con Cooperadores pero de forma muy diferente a lo que el clima político y religioso de Italia permitía en aquel momento. Una organización laica y de sacerdotes que observaran las reglas de la Sociedad Salesiana y asistiera a la juventud necesitada. Pero este plan no sobrevivió, ya que era una innovación muy grande para la época. Actualmente, el Cooperador es un verdadero salesiano en el mundo, comprometido en la misión juvenil y popular de Don Bosco, en comunión con los demás miembros de la Familia Salesiana.

Está quizás fuera de su tiempo el planteamiento de la corresponsabilidad tal y como lo entendemos en el siglo XXI. En el tiempo presente, las obras salesianas cuentan con la implicación de las instituciones que han sido desarrolladas por el estado de bienestar - educativas, sanitarias, de servicios sociales, etc.- acogiéndose a las actuaciones y programas regulados por ayuntamientos, comunidades autónomas y el propio estado. Además de tener una colaboración mutua con iniciativas sociales de otras entidades privadas. Pero hoy, el principio de corresponsabilidad se vive en toda casa salesiana desde el momento en que una persona entra en el ambiente salesiano. De modo que la responsabilidad de la tarea educativa y evangelizadora es compartida por todos los agentes implicados, incluso por los mismos niños y jóvenes que sienten todo lo que se hace como suyo.

Por otra parte, siempre ha sido y es un elemento fundamental la horizontalidad de las relaciones, factor de contradicción para la sociedad en la época de Don Bosco, que se adelantó a los tiempos, pero que hoy distingue la relación y comunicación educativa presente en todos los ambientes salesianos.

### **Normalización y Sistema Preventivo.**

El principio de normalización es impensable en una sociedad no democrática como era la de Don Bosco. Aunque éste ejerció la normalización dentro de sus obras.

La normalización es una filosofía humanitaria impulsora de los apoyos sociales generales y específicos que los colectivos precisan para poder compensar la desventaja social, y tiene que ver con la conquista de los derechos humanos y sociales como instrumentos generalizadores de políticas sociales activas, así como la materialización del principio en los planes integrales y programas sociales en los ámbitos nacional e internacional. Filosofía propia de una sociedad democrática. Las obras salesianas en España son hoy garantes del principio de normalización, puesto que brindan a las personas inmigrantes los mismos servicios y oportunidades que se valoran como adecuadas para el conjunto de la población.

Llevar a cabo esta filosofía supone inicialmente un acercamiento a las personas y a sus necesidades para encaminarlas a los servicios existentes, y una implicación personal cotidiana en la atención directa especialmente a los niños y jóvenes, y a través de ellos a sus familias. La normalización es hoy uno de los elementos de actualización a los tiempos del sistema preventivo.

### **Interculturalidad y Sistema Preventivo.**

La visión antropológica del sistema preventivo reconoce la inalienable dignidad del ser humano, según la dualidad hombre-mujer, en relación recíproca entre ellos. Bajo esta visión, la vida es un don y una llamada a la libertad, al amor, a la responsabilidad. Es un estilo de reciprocidad que se vive en una constante dinámica de dar y recibir, de gratuidad y de gratitud. Y es un clima de relaciones sinceras, desinteresadas, en el que se da lugar al otro

conscientes de los propios límites, lo que permite responder eficazmente a los requerimientos de humanización y de comunión en la cultural actual. Por lo que, el camino ecuménico e interreligioso, la convivencia de las diferencias, la exigencia de la interculturalidad, son retos que impulsan a abrir constantes vías de diálogo, de solidaridad y de paz.

La concepción de la integración como proceso de mutua adaptación está en relación directa con el desarrollo de la democracia en las sociedades occidentales durante las últimas décadas. Fuera, pues, de los tiempos de Don Bosco pero reto actual para sus hijos e hijas del siglo XXI.

No se parte de cero para caminar hacia la interculturalidad, por muy nuevo que sea el término, puesto que en la base del sistema preventivo se encuentra la comunicación, el diálogo crítico, la interrelación y la interacción de todo tipo de personas, elementos fundamentales para pasar de la realidad multicultural a la educación y convivencia intercultural.

Las diferencias y los conflictos siempre han existido en el seno de la población, aunque hoy tengan una especial peculiaridad por la apertura a una mayor diversidad cultural. Esta realidad necesita de un marco axiológico, que el sistema preventivo tiene en la base y que facilita la convivencia intercultural. El respeto, la acogida incondicional, la solidaridad, la equidad, la justicia, la colaboración con los demás, la responsabilidad y el espíritu crítico son los principales valores que se encuentran en el sistema preventivo y que favorecen el camino hacia la interculturalidad.

#### **Coordinación y Sistema Preventivo.**

**Trabajar juntos** es prioritario si se quiere realizar con coherencia el proyecto educativo según el sistema preventivo. De aquí que se cuide una buena formación compartida para llevarla a la praxis. Una forma de trabajar juntos que se propone un itinerario progresivo para pasar de la socialización a la integración y a la cooperación. Y esto en un estilo de vida cotidiana que tenga las características de la familia: dialogar, encontrarse, dedicar tiempo a la confrontación y a compartir, y que permita la puesta en común de reflexiones, de compromisos y de perspectivas de trabajo.

Los educadores salesianos trabajan bajo un **modelo de coordinación** a través de una metodología de colaboración en contextos complejos. Se trata de una opción que va más allá de la pura organización y que hace emerger más claramente núcleos de convergencia. Es una forma de dirigir que tiende a implicar a las personas según un procedimiento circular, de manera que se favorece el intercambio de recursos y la expresión de la creatividad en la comunión. La complejidad de los contextos y del trabajo educativo requiere complementariedad y convergencia. Y coordinarse de forma armónica garantiza la sinergia de todos los recursos en torno al proyecto común salesiano.

La misión educativa salesiana de las comunidades educativas posee un proyecto de promoción global que exige una constante participación de más voces. De modo que, la comunidad educativa, se compromete a tejer una red de solidaridad entre todos los que creen en la educación.

De capital importancia, en relación con los fines del proceso educativo arraigado en el propio contexto, es el **trabajo en red** con los otros grupos de la Familia Salesiana, con las diócesis y con todas las instituciones que se ocupan de la defensa y de la promoción de los derechos de las personas, especialmente de la juventud y de la juventud en dificultad. El sistema preventivo considera el trabajo en red como la forma más idónea y útil para incidir en las situaciones sociales porque permite la coordinación de las fuerzas, el intercambio de valores, la maduración de la mentalidad de comunión y la transformación de la realidad, partiendo de las clases más desfavorecidas, a través de una mayor visibilidad y de un mayor e incisivo impacto social.

Nadie puede afrontar una escalada en solitario. La cordada tan querida por Don Bosco, quien implicaba en su obra educativa a toda clase de personas: al zapatero, al hornero, al ministro, etc., hoy es la única forma para trabajar en la educación.

Las convergencias entre los principios que rigen la educación para la diversidad y los principios del sistema preventivo de Don Bosco expuestos en el capítulo I de la presente tesis, se pueden observar a continuación, en esta tabla construida al efecto.



Convergencia de los principios que garantizan la educación intercultural y los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco. Tabla 3.2.

PRINCIPIOS QUE GARANTIZAN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PRINCIPIOS DEL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO
A. Principio de cohesión social	<p><b>2</b> Principio de respeto y libertad para ser diferente</p> <p><b>6</b> Principio de pedagogía de ambiente, donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás. <b>5</b> Principio de la alegría y de la fiesta</p> <p><b>7</b> Principio de trabajo educativo en comunidad, interacción positiva entre los agentes que intervienen –educadores, jóvenes y familias</p> <p><b>8</b> Principio de ciudadanía activa, de participación de todos los agentes sociales en la escuela salesiana</p> <p><b>9</b> Principio de trabajo en red, tiempo formal y no formal, educación reglada y educación en el tiempo libre</p> <p><b>10</b> Principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social.</p>
B. Principio de igualdad de oportunidades	<p><b>1</b> Principio de centralidad del joven, tratando a cada uno como centro de su desarrollo integral</p> <p><b>2</b> Principio de respeto y libertad para ser diferente</p> <p><b>4</b> Principio de comunicación educativa</p> <p><b>9</b> Principio de trabajo en red, tiempo formal y no formal, educación reglada y educación en el tiempo libre</p> <p><b>10</b> Principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social. <b>8</b> Principio de ciudadanía activa, de participación de todos los agentes sociales en la escuela salesiana.</p>
C. Principio de corresponsabilidad	<p><b>1</b> Principio de centralidad del joven, tratando a cada uno como centro de su desarrollo integral</p> <p><b>2</b> Principio de respeto y libertad para ser diferente</p> <p><b>4</b> Principio de comunicación educativa</p> <p><b>6</b> Principio de pedagogía de ambiente, donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás. <b>5</b> Principio de la alegría y de la fiesta</p> <p><b>7</b> Principio de trabajo educativo en comunidad, interacción positiva entre los agentes que intervienen –educadores, jóvenes y familias</p> <p><b>9</b> Principio de trabajo en red, tiempo formal y no formal, educación reglada y educación en el tiempo libre</p> <p><b>10</b> Principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social. <b>8</b> Principio de ciudadanía activa, de participación de todos los agentes sociales en la escuela salesiana.</p>

<p>D. Principio de normalización</p>	<p><b>1</b> Principio de centralidad del joven, tratando a cada uno como centro de su desarrollo integral  <b>2</b> Principio de respeto y libertad para ser diferente  <b>3</b> Principio del amor y la bondad, que crea un clima de estima, comprensión y aprecio  <b>4</b> Principio de comunicación educativa  <b>6</b> Principio de pedagogía de ambiente, donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás. <b>5</b> Principio de la alegría y de la fiesta  <b>7</b> Principio de trabajo educativo en comunidad, interacción positiva entre los agentes que intervienen –educadores, jóvenes y familias  <b>10</b> Principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social. <b>8</b> Principio de ciudadanía activa, de participación de todos los agentes sociales en la escuela salesiana.</p>
<p>E. Principio de interculturalidad</p>	<p><b>1</b> Principio de centralidad del joven, tratando a cada uno como centro de su desarrollo integral  <b>2</b> Principio de respeto y libertad para ser diferente  <b>3</b> Principio del amor y la bondad, que crea un clima de estima, comprensión y aprecio  <b>4</b> Principio de comunicación educativa  <b>6</b> Principio de pedagogía de ambiente, donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás. <b>5</b> Principio de la alegría y de la fiesta  <b>7</b> Principio de trabajo educativo en comunidad, interacción positiva entre los agentes que intervienen –educadores, jóvenes y familias  <b>10</b> Principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social. <b>8</b> Principio de ciudadanía activa, de participación de todos los agentes sociales en la escuela salesiana.</p>
<p>F. Principio de coordinación</p>	<p><b>4</b> Principio de comunicación educativa  <b>6</b> Principio de pedagogía de ambiente, donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás. <b>5</b> Principio de la alegría y de la fiesta  <b>7</b> Principio de trabajo educativo en comunidad, interacción positiva entre los agentes que intervienen –educadores, jóvenes y familias  <b>9</b> Principio de trabajo en red, tiempo formal y no formal, educación reglada y educación en el tiempo libre  <b>10</b> Principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social. <b>8</b> Principio de ciudadanía activa, de participación de todos los agentes sociales en la escuela salesiana.</p>

### 3.1.3 LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO OPORTUNIDAD.

La correlación existente entre ciudadanía e inmigración constituye, actualmente, uno de los principales motores de la transformación social, política y cultural de la sociedad. Por ello, se debe apostar por el pluralismo con el fin de fomentar y facilitar la cohesión social de la población autóctona e inmigrante. Para lo cuál se hace necesario realizar la distinción entre la constatación de los hechos y las distintas propuestas definidas para afrontar los hechos constatados. En este sentido, la constatación del hecho correspondería al aumento del pluralismo cultural en la sociedad española. Esto es debido, principalmente, al aumento de los flujos migratorios que se han producido en los últimos años; circunstancia que ha dado lugar a la aparición de nuevos grupos, nuevas formas de vida, nuevos valores, nuevas referencias culturales, etc. Asimismo, la propuesta establecida para afrontar este aumento del pluralismo cultural en la sociedad puede ser de diversa índole. La constatación del hecho no supone compartir el planteamiento de cómo debe ser el modo de afrontarlo; es decir, una cosa es la constatación del auge del pluralismo sociocultural y otra, distinta, el modo de situarse ante el nuevo escenario en tanto que este hecho puede interpretarse desde diferentes puntos de vista. El aumento de pluralismo sociocultural en la sociedad se debe afrontar desde la interculturalidad, avalando la convivencia entre grupos de mayorías y minorías.

La vía de la interculturalidad surge a raíz del fenómeno del pluralismo cultural abogando por una visión de la cultura autóctona dinámica y permeable a los distintos efectos de la interacción social e, incluso, del conflicto existente con lo diferente. Siempre en el marco del respeto de los derechos y deberes que contempla la ley.

La vía de la interculturalidad se distancia de la asimilacionista que subraya la obligación de que los diferentes se integren y de la segregacionista que, aceptando como un hecho la diversidad cultural existente y reconociendo la significación social del fenómeno, no ve necesario poner en marcha estrategias o mecanismos adecuados con el objeto de facilitar la cohesión social; es decir, considera que cada grupo minoritario debe crear su propio ámbito particular afectando lo menos posible al conjunto, aún existiendo una inevitable proximidad física.

La vía intercultural plantea la integración como una reintegración, esto es, un esfuerzo realizado por el conjunto para situarse ante un nuevo escenario pluricultural y no como una renuncia unilateral de las minorías, en la medida que se considera que lo que fortalece a una parte es beneficioso para todo el conjunto.

En este sentido, se hace necesario que los distintos agentes sociales participantes en una sociedad plural, sean capaces de:

- Intercambiar experiencias y conocimientos culturales, étnicos, religiosos, lingüísticos.
- Modificar posiciones y/o puntos de vista a través del diálogo social con los distintos grupos mayoritarios y minoritarios.
- Asegurar la unidad básica del conjunto del grupo, concienciándose de que a veces esto puede significar la renuncia o la obligatoriedad a ciertas situaciones.
- Estar convencidos de que el resultado es bueno para el conjunto del grupo a pesar de los problemas o dificultades que vayan surgiendo durante todo el proceso.

La interculturalidad suele someterse a una confianza ilimitada al entendimiento entre la población autóctona e inmigrante, debiendo ser consciente que la convivencia en una sociedad plural no suele ser tarea fácil cuando las diferencias existentes son importantes. Por todo ello, la diversidad sociocultural es actualmente una oportunidad para enriquecernos todos –mayorías y minorías- y para progresar en una convivencia tolerante, justa y solidaria.

Abordar las cuestiones sobre diversidad cultural en educación es un tema controvertido y polémico, transido de elementos axiológicos y de intereses sociopolíticos. Las diferencias culturales deben considerarse más como constructos dinámicos y relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos e individuos. En caso contrario, las identidades culturales pueden ser utilizadas para legitimar, efectuar y reproducir un desigual reparto del poder y de los recursos entre grupos definidos sobre la base de la etnia, la cultura o la lengua (Lévi-Strauss, 1993; Skutnabb-Kangas, 1990). Las diferencias culturales deben conceptualizarse, construirse y tratarse como relaciones neutrales entre el definidor y el definido, no como características del definido. Es preciso pues evitar los marcos conceptuales que asimilan diferencias con deficiencias, y definir a los grupos y personas en términos de lo que son, tienen y representan.

La educación configura en las personas disposiciones –conocimientos, valores, intereses, habilidades- acordes con un programa cultural específico que le sirve para entender, participar y mejorar el medio social en el que vive. Pero, al mismo tiempo, toda cultura está en proceso de cambio constante, de reequilibrio a partir de nuevas situaciones en el grupo social, como resultado del contacto entre diferentes grupos sociales. La educación es intercambio cultural permanente en el que se entrecruzan actividades, comportamientos, aptitudes, valores y creencias. Y, ante ello, parece evidente que la convivencia intercultural constituye uno de los rasgos esenciales de la educación en las sociedades occidentales actuales.

Tanto la educación intercultural como los principios que la sustentan están enraizados e integrados con otras corrientes como son la educación democrática, la inclusión cultural y la educación en valores. También lo entiende así el Consejo de Europa (1993), cuando dice que es un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía. En la misma línea la UNESCO (2001: 21), en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, señala que a través de la educación se debe conseguir una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes.

Por su parte, Jordán (2001: 49) la define como *“una respuesta pedagógica a la necesidad actual de preparar futuros ciudadanos para vivir en una sociedad que es realmente multicultural e idealmente intercultural, y que pretende formar en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura, es decir, un bagaje de aptitudes y actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en esta sociedad multicultural y multilingüe”*. Sin embargo, más recientemente, Besalú (2002: 242) ha manifestado que *“no se trata de inventar nada, sino de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad. La educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos”*.

Y como propuesta más progresista, Banks (1989, 1997; citado por Bartolomé, 2001: 80) propone su modelo holístico, en el que aborda la educación intercultural en la escuela

*—desde un enfoque institucional para integrar su aportación a la construcción social, ya que considera que nada de lo que sucede en la escuela ha de plantearse al margen del enfoque intercultural: la política educativa, el desarrollo del curriculum, la política y práctica lingüística, las estrategias de orientación educativa, las relaciones en la escuela, la organización, el proceso de construcción del conocimiento, el curriculum oculto—. Cree que se debe vivir la interculturalidad como un clima global de referencia en el que se desenvuelve toda la acción educativa. —Un clima, que desde todas las áreas curriculares contribuye a desarrollar competencias interculturales en el alumnado, objetivo fundamental del curriculum intercultural—.*

Es esta realidad multicultural una oportunidad para renovar y revitalizar la escuela, de modo que se plantee alternativas relacionadas con un modelo crítico de transformación social y, como consecuencia, camine hacia la construcción de la interculturalidad.

#### 3.1.4 PLANES DE ACOGIDA.

Actuaciones relacionadas con la acogida humanitaria de inmigrantes recién llegados en los últimos años, y especialmente durante todo el año 2006, se han producido con la llegada de personas inmigrantes en situación de vulnerabilidad a determinados puntos del territorio español que han exigido la actuación urgente de los poderes públicos para prestar la necesaria atención humanitaria y dar respuestas a las distintas necesidades sobrevenidas.

En este sentido cabe citar el Plan de Traslados de Canarias a la Península, previsto en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 28 de enero de 2005 y por el que se aprobó un Programa de Acogida a inmigrantes en situación de vulnerabilidad, el Plan de Acción Inmediato, desplegado por el Gobierno en marzo de 2006 para abordar la situación creada con la llegada de inmigrantes irregulares a las costas españolas procedentes de Mauritania y de otros países subsaharianos, así como la aprobación de diversas normas para canalizar la atención a personas inmigrantes en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, el Gobierno ha aprobado durante el año 2006 dos reales decretos que conceden subvenciones directas a determinadas entidades para la atención humanitaria a personas inmigrantes en situación de vulnerabilidad que llegan a las Comunidades Autónomas de Canarias y de Andalucía y a las Ciudades de Ceuta y Melilla. Su objetivo es

facilitar una atención socio-sanitaria de urgencia en las costas, el traslado a la Península de aquellos inmigrantes que se puedan devolver a su país de salida, y programas de acogida temporal y atención de necesidades básicas.

Se ha tratado de proporcionar a estas personas carentes de documentación y redes sociales, una acogida temporal, de emergencia, contemplando también acciones de orientación general y jurídica así como una intervención en relación a las problemáticas psicosociales, familiares y sanitarias a través del acceso a redes de apoyo.

Además, anualmente se conceden subvenciones nominativas previstas en los presupuestos generales del Estado a las entidades CRE (Cruz Roja Española), CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) y ACCEM (organización no gubernamental que desarrolla sus actividades en el campo de la Migración) para el desarrollo de programas de acogida e integración social y laboral, dirigidas básicamente al mantenimiento del programa general de atención a los solicitantes de asilo y personas con protección internacional en cumplimiento de los compromisos españoles derivados de la Convención de Ginebra y Directivas Comunitarias: servicios de acogida temporal, información y orientación, asistencia básica y urgente, asesoramiento jurídico, integración social y laboral, asistencia sanitaria y psicológica, retorno, reasentamiento y reagrupación familiar, y ayudas de intermediación de cara a la vivienda y la educación. Estos programas han tenido una financiación en el año 2006 de 16.397.960 euros, que ha supuesto un incremento del 34% respecto al año 2004.

La acogida ofrecida a las personas inmigrantes constituye uno de los principales condicionantes del proceso de integración, en la medida en que una buena gestión de la acogida permite acelerar la inserción en todos los ámbitos vitales (el vecinal, el laboral, el escolar, etc.). En sentido inverso, la ausencia de una acogida adecuada retarda los procesos de inserción y provoca en muchas ocasiones la necesidad de esfuerzos adicionales, tanto por parte de los propios ciudadanos y ciudadanas inmigrantes como de la sociedad receptora. Además, la acogida juega también un papel esencial en la adquisición de un sentimiento de pertenencia a la nueva sociedad, porque la forma en que las personas inmigrantes experimentan que han sido acogidas deja una marca indeleble en su biografía vital y en la valoración de su proceso migratorio.

En correspondencia con esta importancia crucial, los programas de acogida ocupan un lugar preponderante en los planes y documentos sobre integración a escala europea, estatal, autonómica y local, y en las acciones desarrolladas por numerosas organizaciones no gubernamentales y agentes sociales.

El cuarto de los *Principios Básicos Comunes sobre Integración*, aprobados por el Consejo de Ministros de Justicia y Asuntos de Interior en Bruselas el 19 de noviembre de 2004, establece que *“un conocimiento básico del idioma, la historia y las instituciones de la sociedad de acogida es indispensable para la integración; permitir a los inmigrantes adquirir ese conocimiento básico es esencial para que la integración tenga éxito”*. El Consejo continua señalando que *“la importancia de un conocimiento básico en el ámbito lingüístico, histórico y cívico se refleja en el creciente énfasis que ponen varios Estados miembros en programas introductorios centrados en instaurar los instrumentos más adecuados para iniciar el programa de integración. El seguimiento de dichos programas permitirá a las y los inmigrantes encontrar rápidamente su lugar en ámbitos clave como son el trabajo, la vivienda, la educación y la salud y ayudará a iniciar el proceso, a más largo plazo, de la adaptación normativa a la nueva sociedad. Al mismo tiempo, estos programas se convertirán en inversiones estratégicas en el bienestar económico y social de la sociedad, considerada en su conjunto”*. Y apuntando al que debe considerarse uno de los principales objetivos de los programas de acogida, el principio sexto señala que *“el acceso de las y los inmigrantes a las instituciones y a los bienes y servicios tanto públicos como privados, en las mismas condiciones que los ciudadanos nacionales y sin discriminaciones es un requisito esencial para una mejor integración”*.

El **Manual sobre la integración de la Comisión Europea** de 2004 llega a la conclusión de que *“los programas de introducción son una inversión para el futuro que deberían estar dispuestos a hacer tanto las personas inmigrantes como la sociedad. Para las primeras representa un punto de partida que les permite adquirir unas competencias indispensables para hacerse autosuficientes, por lo que el esfuerzo merece la pena. Para la sociedad, la rentabilidad de la inversión consiste en que las personas inmigrantes se convierten en ciudadanos mejor preparados y capaces de contribuir a ella”*.

El primer informe sobre inmigración e integración de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones



(COM 2004/508), confirma que: *“Los Estados miembros están cada vez más preocupados por la integración de los recién llegados, en especial asegurándose de que las y los inmigrantes comprendan y respeten las normas y los valores fundamentales de la sociedad de acogida (...) que puedan integrar bien a los recién llegados en todos los aspectos de la sociedad”*.

En España, el **Fondo de Apoyo a la Acogida y la Integración de Inmigrantes** así como al refuerzo educativo de los mismos, creado en 2005 y cuyos criterios de distribución para el ejercicio 2006 se aprobaron por Acuerdo del Consejo de Ministros del 3 de marzo de 2006, estableció dos líneas prioritarias de actuación en apoyo a la acogida de inmigrantes: a) el desarrollo de la red de acogida integral, que incluye programas de orientación social y laboral, y plazas de alojamiento y manutención para inmigrantes en situación de vulnerabilidad; y b) el apoyo a servicios de información, orientación y acompañamiento, clases de idioma, asesoría jurídica, traducción e interpretación, derivación a servicios de carácter general, formación ocupacional e inserción social y laboral. Adicionalmente, en el año 2006 se incluyó como línea prioritaria de actuación el programa de acogida y atención humanitaria a personas inmigrantes procedentes de Canarias, Ceuta y Melilla.

En la mayoría de los Planes de integración de inmigrantes de Comunidades Autónomas y Ayuntamientos se ha planteado la cuestión de la acogida de personas inmigrantes, pero no todos lo han hecho en el mismo sentido; unos abordan la acogida en el plano del alojamiento temporal y la cobertura de las necesidades más inmediatas, mientras que otros adoptan concepciones más globales, incluyendo aspectos relativos al acceso de los inmigrantes a los servicios sociales de carácter general y a la inserción laboral.

De acuerdo con esta concepción *integral*, la acogida abarca todas aquellas medidas de apoyo destinadas a dotar a las personas inmigrantes de los conocimientos y las habilidades necesarias para desenvolverse autónomamente en la sociedad y tener acceso, en pie de igualdad con los ciudadanos autóctonos, a los recursos y servicios sociales de carácter general. Las clases de idioma y la información sobre las instituciones españolas y los procedimientos de acceso a los servicios públicos ocupan un lugar tan central como la orientación sobre las reglas y valores básicos vigentes, los derechos y deberes que incumben a todos los ciudadanos por igual o sobre los hábitos sociales y culturales más arraigados. Los destinatarios de estas medidas no son sólo las personas recién llegadas, sino igualmente aquellas personas inmigrantes que, habiendo encontrado dificultades para desarrollar su

proyecto vital, se hallan al margen de los mecanismos de integración de la sociedad española. Y ello, porque es preciso dar respuesta a necesidades que no han podido ser cubiertas por los recursos sociales asistenciales existentes, en aras de evitar el riesgo de que estas situaciones de exclusión social adquieran carácter crónico.

Además, la acogida abarca también los denominados *itinerarios individualizados de inserción*, una metodología de intervención que parte de un análisis del potencial y las necesidades individuales, diseña a continuación un itinerario de formación e inserción, y concluye con la mediación para el empleo y el seguimiento ulterior. Estos itinerarios son particularmente relevantes cuando se trata de personas en situaciones de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social, en las que es especialmente necesario desarrollar acciones integrales que atiendan a la multicausalidad e incidan en los distintos factores que originan dicha situación. Hay que señalar igualmente que numerosas personas inmigrantes, por su grado de formación, de conocimiento del español y de autonomía, prácticamente no precisan de este apoyo, aunque una primera información y orientación siempre facilita una mejor y más rápida inserción social y laboral.

En función de las situaciones a las que pretenden hacer frente y las necesidades que pretenden cubrir los distintos programas de acogida existentes, cabría distinguir a grandes rasgos entre:

*Acogida inicial de carácter general*: proceso de información y orientación inicial, que abarca el conocimiento de las normas y los valores fundamentales en España, los hábitos sociales y culturales vigentes, asesoramiento jurídico, derivación a los servicios públicos de carácter general y, en casos en que se detecta la necesidad, clases de idioma e itinerarios individualizados de inserción.

*Acogida de personas en situación de especial vulnerabilidad*: proceso de intervención social que se produce vinculado a aquellas situaciones específicas de vulnerabilidad presentadas por las personas inmigrantes que se hallan en España. Una vez han sido atendidas, en fase inicial, las necesidades materiales más básicas y perentorias (*atención humanitaria*), la intervención conecta con los programas de información, orientación, la derivación a servicios públicos de carácter general o de intervención específicos para colectivos desfavorecidos y el desarrollo de itinerarios

individualizados de inserción, que forman parte de la acogida inicial de carácter general.

*Acogida especializada:* proceso de intervención social dirigido a colectivos específicos, como los solicitantes de asilo, refugiados y otros beneficiarios de protección internacional, incluyendo a personas que puedan llegar a España en el marco de programas de reasentamiento, en la medida en que requieran un tratamiento especializado. Un segundo bloque de destinatarios de esta acogida especializada está integrado por los trabajadores y trabajadoras inmigrantes que llegan a España por el procedimiento de migración programada, como son los temporeros que llegan para una campaña o una obra o servicio determinado y posteriormente retornan a sus países de origen, o el contingente de trabajadores extranjeros, que incluye las personas con visados de búsqueda de empleo.

En el ámbito educativo hemos de tener en cuenta la desigual actitud en centros con alumnos inmigrantes con relación a la integración de éstos, apareciendo posturas realmente valiosas en pro de su incorporación a la comunidad, frente a actitudes de presión para la asimilación de nuestra cultura sin respeto a la suya propia.

Cuando las relaciones con profesores y compañeros son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Por el contrario, cuando las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender. La lengua, la integración de los alumnos en el aula, conocer nuevos amigos, el desconocimiento de las instalaciones, las técnicas y las formas son factores que condicionan a los alumnos recién llegados a sentirse ~~extraños~~.

Es un proceso por el que pasan los niños y que, en muchos casos, resulta doloroso. No tienen amigos, deben empezar de nuevo, deben conseguir ser aceptados, agradar. Se trata de un proceso de adaptación mutua, de comprensión y aceptación, entre el que llega y el que acoge.

Como consecuencia, la escolarización del alumnado inmigrante exige desde el principio atención específica, bien por el desconocimiento del idioma, bien por su escasa escolarización anterior, por su bajo nivel socioeconómico en general o por su desorientación y

diferencias culturales. La necesidad creciente de abordar soluciones que permitan la progresiva adaptación del alumnado inmigrante extranjero sin que ocasione traumas o inseguridades exige que se articule un Plan de Acogida para los alumnos.

Es necesario que el equipo docente y todo el alumnado esté concienciado con la situación, y un equipo de educadores y alumnos de cada clase sea referencia permanente para este alumnado. A la llegada del alumno es necesario hacer un diagnóstico inicial: situación personal y familiar, competencia comunicativa, grado de instrucción y conocimiento de los hábitos sociales, recursos de los que dispone. Además, es importante que la escuela esté en red con los servicios sociales de la zona, entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro, de modo que se realice un trabajo coordinado entre instituciones locales a favor del inmigrante.

El Plan de Acogida es un protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado al centro escolar. Es de suma importancia que el Plan de Acogida se enmarque en:

- A)** El Proyecto Educativo de Centro, en el que la comunidad educativa define los compromisos, tanto de carácter lingüístico y curricular, como de carácter social y actitudinal.
- B)** El Proyecto Curricular de Centro, donde
  - Se incorporan al currículo referencias multiculturales.
  - Se recogen las estrategias prioritarias para atender las necesidades curriculares del alumnado extranjero que acceda al centro.
  - Se acuerda el modelo básico del plan individual de intervención educativa.
- C)** El Plan de Acción Tutorial donde se reflejan las actuaciones específicas que se llevarán a cabo en la clase para favorecer la integración de todo el alumnado y su relación con el profesorado.
- D)** El Plan de Orientación Educativa, cuyo objetivo es priorizar y sistematizar las intervenciones encaminadas al desarrollo de la atención a la diversidad y de la acción tutorial.

Es de suma importancia prever cómo llevar a cabo la relación con la familia, y de ésta y el alumno con el resto del alumnado, el profesorado, así como las medidas a tomar en la organización del centro. Para ello, en el Plan de Acogida deberán recogerse las orientaciones

en relación al primer contacto con las familias, la entrevista inicial, los criterios de adscripción al curso, la orientación, el trasvase de información, los apoyos y medidas particulares, y la relación con los servicios sociales de la zona. Se deberán especificar las orientaciones para la acogida en el aula, tanto del profesor tutor, como del alumnado del aula y del resto de profesores del ciclo.

### **Escuela que sabe acoger.-**

Don Bosco cuidaba la acogida de alumnos nuevos personalmente.

*—Cuando aparecía en su estancia un muchacho recién ingresado, la primera palabra que le decía era siempre acerca de su bien. La amabilidad de sus modales paternos, su rostro sereno, su habitual sonrisa predisponían los corazones e inspiraban respeto y confianza. Para alegrarlo y aliviarle la pena que generalmente se experimenta al separarse de los seres queridos, empezaba diciendo:*

*-¡Qué dicha verte aquí! Has venido con gusto ¿no es verdad? Ea, dime: ¿cómo te llamas? ¿De qué pueblo eres? (...)*

*-¿Te gustan los panecillos? ¿Comes con ganas?*

*-Sí, señor.*

*Y así, abriéndose paso con éstas o parecidas preguntas, pasaba en seguida a lo más importante y, tomando un aire un tanto grave, entre serio y sonriente, muy peculiar suyo, decía bajando un poco la voz, en actitud confidencial:*

*-Bueno, bueno, ¡hablemos de lo más importante! ¡Quiero que seamos amigos, eh! ¿Quieres ser amigo mío? ¡Yo quiero ayudarte (...). ¿Vendrás a verme? Mira: hablaremos con toda confianza; yo te diré cosas bonitas que te van a gustar, quedarás satisfecho”<sup>111</sup>.*

El Sistema Preventivo de Don Bosco es una metodología pedagógica caracterizada por la acogida incondicional, que se convierte en fuerza promocional y capacidad incansable de diálogo. En un ambiente positivo tejido de relaciones personales, vivificado por la presencia amorosa y solidaria, animadora y promotora de actividades de los educadores y del protagonismo de los mismos jóvenes.

---

<sup>111</sup> LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. *Memorie Biografiche*, VI, pp. 291-292.

Don Bosco y los educadores que trabajaban con él, mostraban continuamente la voluntad de estar entre los jóvenes compartiendo su vida, mirando con simpatía su mundo, atentos a sus verdaderas exigencias y valores. Dedicaban su vida al bien de los jóvenes, estando con ellos, dispuestos a afrontar sacrificios y fatigas para cumplir su misión. Ello requería estar verdaderamente a disposición de los jóvenes, estar en profunda concordancia de sentimientos y tener una gran capacidad de diálogo. Es típica y sumamente iluminadora su expresión: *“Aquí, con vosotros, me encuentro a gusto; mi vida es precisamente estar con vosotros”*. Con acertada intuición dice de modo explícito, lo importante es *“no sólo querer a los jóvenes, sino que se den cuenta de que son amados”*.

En el Oratorio de Don Bosco se respiraba un ambiente rico en humanidad, creado por:

- La presencia física, activa y constante del educador. Que no sólo impedía el mal, sino que especialmente organizaba la alegría y multiplica las iniciativas.
- La amistad del educador con los jóvenes. El educador se encontraba bien entre los muchachos, pasaba el tiempo entre ellos, hablaba y bromeaba con todos.
- El interés del educador. Que se informa, ayuda, aconseja, que los busca si faltan, que va a verlos fuera del Oratorio, que piensa por ellos y reflexiona.

La escuela salesiana sabe acoger, es una escuela capaz de organizar espacios, tiempos, estilos de relación que hagan sentir a los jóvenes y a todas las personas que la frecuentan como en su casa. Construye un ambiente acogedor, de un fuerte valor comunicativo, caracterizado por la riqueza de mensajes y de lenguajes, donde los *feed-back* relacionales revelan a jóvenes y a adultos el sentido profundo del estar juntos, de realizar un proyecto común y de vislumbrar la posibilidad de emprender nuevos caminos. Es un ambiente capaz de aceptar incondicionalmente a los jóvenes, considerándolos como personas dignas de estima y respeto, prescindiendo de su proveniencia social; que se compromete a percibir su mundo como ellos lo ven y lo experimentan; es un ambiente que acoge plenamente su vida.

La escuela salesiana, como institución que quiere ofrecer un servicio a todos, tiene inscrita en su propia identidad la preocupación por quienes se encuentran marginados. La escuela salesiana, trabaja para dar oportunidades de crecimiento a los jóvenes, privilegia a quienes están más expuestos al sufrimiento y a aquéllos que experimentan la exclusión social. En el Forum Internacional del Movimiento Juvenil Salesiano, celebrado en el año 2000 en el

Colle Don Bosco, los animadores salesianos renovaron de forma explícita el compromiso claro y evidente a favor de los más pobres.

Teniendo como horizonte de valor a la persona, la escuela salesiana se compromete en la promoción de personalidades auténticas y válidas, estimula a relacionarse, a participar a la vida comunitaria, a desarrollar las potencialidades individuales en vista de una mejor calidad de vida de la persona y de la comunidad. En este sentido la relación educativa amable, acogedora, serena, disponible, paciente, libre, respetuosa, se vuelve determinante y compromete a la persona en su proceso de crecimiento; la ayuda a descubrir los valores que posee y a ponerlos en juego en la construcción de su historia, para decidir la orientación de su vida. Una escuela para la persona no pierde nunca la esperanza y la confianza en los jóvenes, en los educadores, en las familias, sino que anima siempre a encontrar soluciones frente a las dificultades, a los inevitables conflictos que se presentan en una normal convivencia humana.

La acogida se hace hoy patente en todos los ambientes salesianos: escuelas, centros juveniles, casas de acogida, proyectos socioeducativos, etcétera. En todo proyecto salesiano, está en el centro la figura del joven, su acogida, respeto y acompañamiento para el crecimiento integral del mismo. La acogida llega también a las familias de cada joven, al barrio donde se enclava toda presencia salesiana.

### 3.1.5 APOYO A LA ESCOLARIZACIÓN DE INMIGRANTES.

La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, BOE del 23), establece en su artículo 9 el derecho a la educación, en lo concerniente a la enseñanza básica, en los siguientes términos:

1. *“Todos los extranjeros menores de 18 años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a la enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas”.*
4. *“Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural”.*

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE del 24), de Calidad de la Educación, dedica el artículo 42 del capítulo VII a la incorporación al sistema educativo de los alumnos extranjeros, determinando que *“para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente”*.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dedica los artículos 78 y 79 del TÍTULO II a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español, determinando que *“Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español”* y *“desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente”*.

Desde el curso 2000/2001 ha funcionado en la Comunidad de Madrid el Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (S.A.I.). Por otro lado, a partir del curso 2002/2003, se establecieron las Aulas de Enlace dentro del Programa Escuelas de Bienvenida para facilitar la incorporación en el sistema educativo del alumnado inmigrante que presenta un elevado grado de desconocimiento de la lengua española o un grave desfase curricular como consecuencia de su falta de escolarización previa en el país de origen.

### **Aulas de Enlace dentro del Programa Escuelas de Bienvenida.**

El programa *Escuelas de Bienvenida* es un programa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, para facilitar la integración escolar y social y la incorporación a nuestro sistema educativo del alumnado extranjero.

Las Escuelas de Bienvenida se organizan para enseñar a sus alumnos a aprender a vivir juntos. Para el desarrollo de la convivencia, las Escuelas de Bienvenida incorporan medidas organizativas complementarias: un plan de acogida, programas de mediación y de



ayuda entre iguales para superar dificultades, canales de participación que facilitan la incorporación de las familias y el conocimiento del entorno y un plan de actividades de ocio y tiempo libre. Por lo cuál, persiguen los siguientes objetivos:

- Enriquecer al alumno en su relación con el mundo, obteniendo información y desarrollando su capacidad crítica para interpretarlo.
- Favorecer un ambiente de intercambio.
- Potenciar su sentido de la solidaridad.
- Fomentar actitudes cooperativas.
- Desarrollar el espíritu creativo.
- Conocer las problemáticas sociales y medioambientales.
- Aproximar su conocimiento y sensibilidad hacia otras culturas.
- Fomentar el respeto y la aceptación mutua.

Las Escuelas de Bienvenida en colaboración con otras instituciones y entidades ofrecen a su alumnado una serie de **talleres** y actividades a desarrollar en el centro o en albergues en fin de semana orientadas al logro de los objetivos anteriormente indicados:

- Una vuelta alrededor del mundo. Conocer nos invita a respetar.
- Feria de comunicación: acercamiento a diferentes culturas a través del conocimiento de sus diversas formas de expresión.
- Un viaje por la cultura árabe. Una experiencia de inmersión en otra cultura.
- Otros mundos a escena: a través de la interpretación se recrean personajes basados en los valores de la solidaridad y la tolerancia.
- Circo, aldea de convivencia. El colorismo del circo se proyecta en sus manifestaciones interculturales.
- Somos de colores. El color como idioma universal.
- Tus juegos y los míos. El conocimiento mutuo a través del juego.
- Capoeira. Arte marcial que simboliza la igualdad.
- Contra el racismo y la intolerancia. El fomento de actitudes de respeto y tolerancia.

Hay 97 **Aulas de Enlace** en Madrid Capital a 17 de diciembre de 2007. Estas Aulas están concebidas para atender a dos perfiles de alumnado extranjero:

- Alumnos con desconocimiento de la lengua española.
- Alumnos con graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen.

Los objetivos de las Aulas de Enlace son los siguientes:

- A) Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con el grave desfase curricular referido anteriormente, que se incorpora a lo largo del curso escolar, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares.
- B) Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo español.
- C) Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.
- D) Lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.

La permanencia en el Aula de Enlace se prolonga durante un periodo máximo de nueve meses de asistencia efectiva, a lo largo de uno o dos cursos académicos, desde la incorporación del alumno al Aula. Una vez concluido el periodo de permanencia del alumno en el Aula de Enlace, éste se incorpora al grupo ordinario, a tiempo completo,

#### **Aulas de Enlace y Sistema Preventivo.-**

El planteamiento de las aulas de enlace parece *a priori* una necesidad urgente a cubrir para aquellos niños y adolescentes que llegan por primera vez a nuestro país. Pero si analizamos a fondo su puesta en práctica y desarrollo descubrimos que pueden convertirse en un gueto, máxime cuando hay aulas de enlace que no se encuentran en el centro educativo de referencia del niño. Por otra parte, los alumnos con un grave desfase curricular como consecuencia de una escolarización irregular en el país de origen no parece un perfil de aula de enlace sino de educación compensatoria. En uno y otro caso, su planteamiento no es acorde con el principio de normalización según el sistema preventivo, puesto que éste trata de que desde el primer momento exista un contacto habitual entre todos los niños.

Dar igual tratamiento a todos los grupos lingüísticos no responde a la diversidad de necesidades porque los procesos de aprendizaje de una nueva lengua y cultura difieren con relación a la lengua materna. Así podemos entender a los profesores en las dificultades que

encuentran para que adquieran las competencias lingüísticas y comunicativas españolas un chino, un rumano, un árabe, un eslavo, un brasileño o un latinoamericano.

Con respecto al primer perfil de alumnado: Alumnos con necesidad de aprendizaje del español como lengua vehicular.

También Don Bosco se encontró con muchachos que hablaban en los diferentes dialectos de los pueblos del Piamonte y no diseñó aulas separadas. Salvando las distancias, según el sistema preventivo los objetivos de las aulas de enlace se cumplirían mejor combinando el aula de enlace con el aula normalizada, para comenzar lo antes posible la socialización y la mutua integración en el centro educativo y en el contexto social. Las competencias comunicativas se aprenden en la vida ordinaria cuando la persona siente la urgente necesidad de hacerse entender. Y las adaptaciones curriculares lingüísticas se pueden efectuar en el aula normalizada en las áreas en que se necesite. Esto llevaría consigo que el esfuerzo lo realizaran un poco todos los educadores y no sólo el educador del aula de enlace que, por cierto, suele ser un educador muy joven y con poca experiencia. A largo plazo las aulas de enlace serán residuales puesto que estamos asistiendo al nacimiento de las llamadas segundas generaciones, nacidas ya en España. Con este planteamiento, se cumplirían más fácilmente en un centro salesiano el tercer y cuarto objetivo: favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno, y lograr que se integre en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones; que, por otra parte, son objetivos acordes con los valores y principios del sistema preventivo de Don Bosco.

Sólo los alumnos de algunos grupos lingüísticos cuya lengua y cultura difiere extremadamente del castellano, podrían ser los adecuados inquilinos temporales de las aulas de enlace pero integrados en el centro educativo de referencia.

Con respecto al segundo perfil de alumnado: Alumnos con un grave desfase curricular como consecuencia de una escolarización irregular en el país de origen.

Entiendo que se pueden dar dos situaciones. Una, el de aquellos alumnos que cumplan los dos perfiles en cuyo caso parece imprescindible un aula de enlace. Y otra en que sólo concurra el segundo perfil, en cuyo caso se podrían incluir perfectamente en las aulas de compensatoria, máxime cuando los mayores exponentes de estos casos son latinoamericanos. Es verdad que existen diferencias entre ellos pero el tratamiento personalizado en el proceso

educativo es semejante, y se puede aprovechar la experiencia de las aulas de compensatoria. Al final, siendo realistas, es donde van a parar muchos de los alumnos de las aulas de enlace.

### **El Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (S.A.I.).**

Se trata de una medida de atención indirecta puesto que lleva a cabo un servicio de apoyo y asesoramiento dirigido a facilitar la incorporación educativa del alumnado inmigrante que se escolariza a lo largo del curso escolar, especialmente cuando no domina el español, lengua vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje. Existen dos tipos de actuaciones:

- **Servicio de Orientación**, asesoramiento sobre el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción del alumnado inmigrante y la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo.
- **Servicio de Apoyo a Centros**: Apoyo a la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante de nueva incorporación.

Los objetivos que persigue el S.A.I. son:

- Asesorar sobre el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción socio-afectiva del alumnado inmigrante en centros sostenidos con fondos públicos, facilitando la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo, y dando la orientación necesaria respecto a recursos materiales y metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua.
- Apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante que desconoce el español y que se escolariza una vez iniciado el curso escolar en centros públicos en los que se imparte Educación Compensatoria.

Los destinatarios son el servicio de orientación de los centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen, en las etapas obligatorias, alumnado inmigrante de nueva incorporación que desconoce el español; y el servicio de apoyo a centros públicos que imparten E.S.O., sin profesorado de apoyo al Programa de Educación Compensatoria y que escolaricen alumnado inmigrante de nueva incorporación con desconocimiento del español.

El servicio de orientación, en función de la disponibilidad de recursos del S.A.I., priorizará la atención de aquellos centros que no cuenten con apoyos de compensación

educativa en el siguiente orden de prioridad: 1º Educación Secundaria Obligatoria, 2º Tercer Ciclo de Educación Primaria, 3º Segundo Ciclo de Educación Primaria y 4º Primer Ciclo de Educación Primaria.

Por su parte, el servicio de apoyo a centros se ocupa del trabajo con el alumnado en horario que el Equipo Directivo determine, de la coordinación con el profesorado del centro para dar continuidad a la tarea iniciada y del asesoramiento y orientación ante consultas presentadas en relación con recursos y metodologías.

### **S.A.I. y Sistema Preventivo.-**

El S.A.I. puede tener razón de ser en momentos transitorios en que los equipos educativos se pueden ver desbordados y necesiten de una ayuda de emergencia en la orientación y apoyo. Por otra parte, como trabajo en red puede ser factible pero dudo si aconsejable al tratarse de personal externo al centro, que no vive el sistema preventivo de Don Bosco y no trabaja en el ambiente salesiano.

La promoción de relaciones interculturales se fomenta ordinariamente en el aula y en la escuela por los docentes y discentes que conviven habitualmente, un educador extraño a la realidad cotidiana del centro educativo pocas relaciones interculturales podrá promover. El sentido de proceso se genera en las relaciones de cada día, entre los mismos sujetos y no por la presencia de ~~un~~ experto”.

Don Bosco lo plantearía como un servicio eficaz si los educadores que tuvieran esta labor formasen parte de la comunidad educativa del centro con estilo salesiano, bajo el sistema preventivo y acudiesen al centro con cierta habitualidad. Sería el caso de un servicio de apoyo itinerante salesiano (S.A.I.S.).

Incluso como servicio de asesoramiento a lo mejor podrá haber sido eficaz en los primeros momentos de diversidad cultural visible en la escuela española, pero no ahora en que la formación permanente y los proyectos de innovación educativa van en la línea de la educación intercultural. Además, hemos de tener en cuenta que han proliferado los recursos materiales y metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua. Por todo esto, es muy discutible el servicio que ofrecen.

### 3.1.6 PLANES Y PROGRAMAS EXISTENTES.

Las medidas establecidas y desarrolladas con el fin de atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante en las Comunidades Autónomas, según la publicación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)<sup>112</sup> de 2005 son las que aparecen en el Anexo VI; bajo las directrices establecidas para todo el Estado en las leyes educativas básica: LODE, LOGSE, LOPEG y LOCE, en las que se propone la necesidad de desarrollar una serie de medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación y se habilita a los poderes públicos para adoptar acciones específicas a favor de la igualdad.

Las Comunidades Autónomas, en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, han ido concretando los principios de las leyes básicas del Estado en políticas compensatorias para el tratamiento de las desigualdades de los alumnos, derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, entre los que se incluyen los derivados de la inmigración. En este sentido, elaboran políticas educativas propias para hacer frente a la incorporación del alumnado inmigrante según las condiciones y características peculiares de su territorio, y han dado un tratamiento diverso a las medidas de atención al alumnado inmigrante.

A continuación, y siguiendo los planes y programas existentes recogidos en el Anexo VI, pasamos a exponer los principios que orientan la atención a la diversidad cultural en cada uno de ellos.

El **principio de interculturalidad** concibe la educación intercultural como una educación destinada al conjunto de la población escolar, por lo que debe estar presente en los Proyectos Educativos y en las Programaciones Curriculares, dentro del Marco del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares.

El **principio de igualdad de oportunidades** para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas, impulsa la puesta en marcha de los programas de educación compensatoria, cuyos destinatarios son, frecuentemente, alumnos pertenecientes a la población inmigrante.

---

<sup>112</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa (CIDE) (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid.

Algunas comunidades autónomas cuentan con Planes o Programas globales para la atención del alumnado inmigrante o de educación intercultural elaborados por las Administraciones educativas correspondientes, mientras otras consideran que el fenómeno intercultural debe ser abordado no sólo desde el ámbito educativo sino también desde el socio-comunitario. Planes que responden a la **comprensión holística** de la realidad multicultural.

La incorporación de un alumno al centro escolar supone un proceso de adaptación no exento de dificultades. A menudo, el modo en que se integra en el centro educativo repercute en su proceso de aprendizaje, en la comunicación con los compañeros y educadores y, en definitiva, en su desarrollo personal y en su futuro como estudiante. La situación de desventaja social de un número importante de alumnos, por su pertenencia a la población inmigrante, supone una dificultad añadida a la hora de incorporarse a los centros escolares. Por lo que, atendiendo al **principio de normalización**, se considera importante que los centros elaboren y desarrollen programas específicos destinados a la acogida tanto del alumnado como de sus familias, en los que se preste especial atención a los alumnos extranjeros o en situación de desventaja social. Algunos de estos programas tienen establecido que se dediquen aulas escolares a la acogida sociolingüística del alumnado inmigrante. Por otra parte, la mayoría de las comunidades autónomas cuenta con profesionales destinados específicamente a facilitar la acogida del alumnado inmigrante.

La puesta en marcha de algunos programas destinados especialmente a la atención educativa al alumnado inmigrante, el **principio de cohesión social** exige para su desarrollo modificaciones en la organización de los centros y adaptaciones más o menos significativas de los currículos escolares. Entre estas medidas se encuentran las adaptaciones curriculares, la adaptación de las programaciones didácticas, el establecimiento de grupos en los que se imparten currículos adaptados, talleres interculturales o acciones de compensación externa. También la organización de actividades extraescolares es uno de los recursos que se utilizan para impulsar la integración de todos los alumnos en los centros.

La mayoría de las comunidades autónomas considera conveniente que los alumnos inmigrantes, al inicio de su escolarización en España, cuenten con un período de adaptación a la institución escolar, centrado en el aprendizaje de la lengua y en el conocimiento de las

pautas de conducta propias del centro educativo. Como normal general, las actuaciones específicas tienen un carácter transitorio y se llevan a cabo por profesores dedicados especialmente a este cometido. Estas medidas son un refuerzo para que el **principio de interculturalidad** se cumpla, dadas las dificultades lingüísticas y culturales. Además, algunas comunidades autónomas tienen establecidos programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas. Por otra parte, es habitual que en muchos centros escolares se realicen jornadas o actividades para el conocimiento de las distintas culturas.

Son muchas las concepciones que existen dentro del colectivo inmigrante sobre el papel y la importancia de la escuela, según haya sido su experiencia previa. Las pautas culturales y las expectativas que las familias del alumnado inmigrante tienen puestas en la escuela pueden ser muy diferentes a las de la comunidad de acogida. Por este motivo, si se quiere conseguir una relación fluida entre los centros educativos y las familias es necesario establecer cauces de información sobre el sistema educativo, así como sobre la organización y el funcionamiento de los centros escolares.

La consecución de los **principios de igualdad de oportunidades y de cohesión social**, lleva aparejada la organización de medidas para la acogida o acceso al sistema educativo a través de la información que se proporciona en las comisiones locales de escolarización, por medio de guías elaboradas al respecto o en reuniones que se llevan a cabo en el propio centro educativo. Por otra parte, algunas comunidades autónomas han puesto en marcha un servicio de interpretación o de mediadores culturales para facilitar la atención a las familias del alumnado inmigrante.

La **normalización** en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica, destinada a que los profesores cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria. Por lo que, se ha incrementado la oferta de acciones formativas relacionadas con la educación intercultural, dirigidas tanto a la formación inicial como a la formación permanente del profesorado, incluso se han establecido cursos sobre educación intercultural dirigidos a los equipos directivos. De este modo, se ponen las bases para que sea posible el **principio de interculturalidad**.



Cumplir el **principio de interculturalidad** requiere destinar recursos especiales, tanto humanos como materiales, para realizar acciones que promuevan la educación intercultural. En algunos casos se han creado Centros de Recursos para apoyar la atención al alumnado inmigrante, y en otros se cuenta con asesores específicos para impulsar actividades de educación intercultural. La mayoría de las comunidades autónomas dedican ayudas específicas para la elaboración de instrumentos y materiales didácticos destinados a prestar apoyo escolar al alumnado inmigrante, y en muchos casos las administraciones locales y las ONG's prestan su colaboración para el desarrollo de acciones dirigidas a favorecer la educación intercultural.

El **principio de corresponsabilidad** incide en todas las medidas señaladas a través de la implicación de todas las administraciones —estatales, autonómicas, regionales y locales- y de otras instituciones sociales, públicas y privadas.

## CONCLUSIONES

Educar con el corazón de Don Bosco significa, para el educador salesiano, primero cultivar y después hacer brotar del interior del propio corazón *—razón, religión, cariño—*. Vive el Sistema Preventivo, con una *renovada presencia entre los jóvenes*, hecha de cercanía afectiva y efectiva, de participación, acompañamiento y animación, de testimonio y propuesta vocacional, con el estilo de la asistencia salesiana. Con una renovada opción en favor de los jóvenes más pobres y en peligro, descubriendo sus situaciones de malestar visible o secreto, apostando por los recursos positivos de cada joven.

*—La pedagogía de Don Bosco se identifica con toda su acción; y toda su acción con su personalidad; y Don Bosco entero se resume en su corazón—*<sup>113</sup>. He aquí su grandeza y el secreto de su éxito como educador: Don Bosco supo armonizar autoridad y dulzura, amor de Dios y amor de los jóvenes.

---

<sup>113</sup> BRAIDO, P. (2001) *Prevenir no reprimir. El sistema educativo de Don Bosco*. CCS, Madrid, p. 198.

**Amor preventivo.-**

Hoy uno de los mensajes importantes en educación se refiere ciertamente a la prevención, su urgencia, sus ventajas, su alcance y, por tanto, las responsabilidades que lleva consigo. La prevención se va imponiendo con datos cada vez más claros y alarmantes, pero asumirla como principio y llevarla a la práctica eficazmente sólo los educadores salesianos lo viven en profundidad.

La prevención permite a la mayor parte de los jóvenes verse libres del peso de las experiencias negativas, que ponen en peligro la salud física, la maduración psicológica, el desarrollo de las potencialidades, la felicidad eterna. Les consiente también liberar las mejores energías, aprovechar lo mejor posible los itinerarios más sustanciosos de la educación, recuperar a otros en los primeros pasos de un eventual hundimiento. Ésta fue la conclusión de Don Bosco, después de la experiencia con los muchachos de la cárcel y del contacto con la mano de obra juvenil de Turín. La prevención se convirtió para él en calidad intrínseca y fundamental de la educación.

Fue criterio de Don Bosco desarrollar cuanto el joven lleva dentro como impulso o deseo positivo, poniéndolo en contacto también con un patrimonio cultural hecho de visiones, costumbres y creencias, ofreciéndole la posibilidad de una experiencia profunda de fe, insertándolo en la realidad social de la que se sintiese parte activa a través del trabajo, la corresponsabilidad en el bien común y el compromiso por una convivencia pacífica. Él expresó esto en fórmulas sencillas, que los jóvenes podían comprender y asumir: *“buenos cristianos y honrados ciudadanos”, “salud, sabiduría, santidad”, “razón y fe”*.

Dado que la vida y la sociedad se han vuelto complejas, quien vive sujeto a una sola dimensión, sin mapa y sin brújula, está destinado a perderse o a someterse. La formación de la mente, de la conciencia y del corazón es más necesaria que nunca.

También el lenguaje del corazón ha cambiado no poco desde los tiempos de Don Bosco. Sin embargo, de él vienen indicaciones que en su sencillez son convincentes, si se encuentra la manera de hacerlas operativas. Una de esas indicaciones es: *“amad a los muchachos”*. Amarlos quiere decir aceptarlos como son, gastar tiempo con ellos, manifestar deseo y placer en compartir sus gustos y sus temas, demostrar confianza en sus capacidades, y

también tolerar lo que es pasajero y ocasional, perdonar silenciosamente lo que es involuntario, fruto de espontaneidad o inmadurez.

Hay una palabra, que los educadores salesianos conservan celosamente porque sintetiza cuanto Don Bosco adquirió y consiguió sobre la relación educativa: *amorevolezza* – cariño, amor sentido y expresado. El cariño engendra un afecto que se manifiesta a la medida del muchacho, particularmente del más pobre; es el acercarse con confianza, dar el primer paso y decir la primera palabra, la estima demostrada a través de gestos comprensibles, que favorecen la confianza, infunden seguridad interior, sugieren y sostienen la voluntad de comprometerse y el esfuerzo de superar las dificultades.

Va madurando así, no sin dificultad, una relación sobre la que conviene poner la atención cuando se plantea una traducción de las intuiciones de Don Bosco a nuestro contexto. La amistad va aumentando con los gestos de familiaridad y se alimenta de ellos. A su vez, hace nacer la confianza. Y la confianza es todo en la educación, porque sólo en el momento en que el joven abre las puertas de su corazón a sus educadores y les confía sus secretos es posible interactuar. La amistad tiene una manifestación salesiana muy concreta: la presencia-asistencia.

La presencia-asistencia alcanza el nivel de la paternidad educativa, que es más que la amistad. Es una responsabilidad afectuosa y autorizada que ofrece guía y enseñanza vital y exige disciplina y compromiso. Se manifiesta sobre todo en el *“saber hablar al corazón”* de forma personal, porque de este modo se llega a lo que ocupa la mente del muchacho, se desvela la importancia de los acontecimientos de su vida, se le hace comprender el valor de los comportamientos y de los sentimientos, tocando la profundidad de su conciencia.

Amistad, asistencia y paternidad crean el clima de familia, donde los valores se hacen comprensibles y las exigencias aceptables. También para los educadores salesianos la paternidad tiene un significado todavía insustituible: es un amor que da la vida y se hace responsable de su desarrollo, ama de corazón, habla oportunamente, espera la maduración, consiente la autonomía, acoge con alegría el retorno.

Prevención y relación se juntan en los ambientes *“juveniles”*. Los muchachos tienen necesidad de expresar su validez, lo que internamente van sintiendo, aceptando y elaborando.

Los jóvenes deben probarse en la responsabilidad, en la realización de los valores que enuncian, en la solidaridad, en la autogestión.

Para un educador salesiano el “lugar educativo” del conocimiento del joven es principalmente el patio, donde se expresa espontáneamente. El encuentro educativo no es principalmente el formal, sino el espontáneo. El camino de crecimiento del joven está ciertamente en el respeto de las normas y en la docilidad al educador, pero mucho más que eso se encuentra en la capacidad de participar con alegría en las iniciativas y en la vida que se crean en el grupo, en el equipo, en la comunidad juvenil, donde los educadores motivan, impulsan y animan, abren espacios, favorecen la creatividad.

Las obras, que aún hoy se remontan a Don Bosco, presentan las características que él dio a sus ambientes. Esas obras tratan de responder a las necesidades de los jóvenes con un programa concreto y potencialmente integral: enseñanza, alojamiento, educación para el trabajo, tiempo libre. Agregan también a los adultos, especialmente si pertenecen a los sectores populares o están interesados en ayudar a los jóvenes. Están abiertas y no son excluyentes. Trabajan en red, en comunicación con las instituciones, el territorio, el pueblo y las autoridades.

Hoy se siente la urgencia de “espacios” para los jóvenes: pequeños, medios y grandes. Valga el ejemplo de las discotecas y de los grupos. Está al acecho el mal de la soledad, que está en el origen de muchas desviaciones. El análisis educativo ha dado en el blanco cuando, sin rigidez, ha hecho una distinción entre lugares institucionales, organizados para finalidades precisas, y lugares vitales, abiertos a la expresión espontánea, a la búsqueda de sentido, a los proyectos, a la creatividad: lugares de obligación y lugares de propia elección; lugares impuestos y lugares de vida. El espacio ideado por Don Bosco es una síntesis de los dos: así en el fluir de la vida cotidiana se superan las dicotomías en que se debate la educación. Los espacios educativos salesianos abarcan la educación formal y no formal, el aula y el patio, el juego y el deporte, la música y el teatro. Es una educación a tiempo pleno, en espacios abiertos a las necesidades de los jóvenes, de lunes a domingo, de la mañana a la noche, porque las casas salesianas están permanentemente abiertas.

Frente a la situación de los jóvenes Don Bosco hace la opción de la educación. Es un tipo de educación que previene el mal por medio de la confianza en el bien que existe en el

corazón de todo joven, que desarrolla sus potencialidades con perseverancia y con paciencia, que reconstruye la identidad personal de cada uno. La educación forma personas solidarias, ciudadanos activos y responsables, personas abiertas a los valores de la vida y de la fe, hombres y mujeres capaces de vivir con sentido, alegría, responsabilidad y competencia.

### **Confianza compartida en la educación.-**

Nuestra época muestra tener confianza en la educación; por esto se empeña en extenderla a todos. Trata de adecuarla constantemente a los desafíos que surgen en el campo del trabajo, de los conocimientos y de la organización social. La confía cada vez más a instituciones especializadas. La centra en la comunicación cultural, la información científica y la preparación profesional. La responsabilidad sobre ella aparece cada vez más distribuida, compartida entre familia, instituciones sociales y Estado. Se trata del reconocimiento del valor único y de la centralidad de la persona en el desarrollo de las culturas, de la vida social y de los mismos procesos de producción.

Don Bosco y la Familia Salesiana responden a las aspiraciones profundas de las personas, particularmente las más pobres, insertándose en la situación actual histórica, asumiendo la invitación para una nueva educación de todos en igualdad de oportunidades y realizando un trabajo socio-comunitario en red para incrementar la cohesión social.

El educador salesiano tiene un conocimiento vital de los jóvenes: su corazón late allí donde late el de los jóvenes. Vive para ellos, existe para sus problemas; ellos son el sentido de su vida: trabajo, escuela, tiempo libre. El educador salesiano tiene también un conocimiento teórico y existencial de los jóvenes, que le permite descubrir sus verdaderas necesidades, crear una pastoral juvenil adecuada a las necesidades de los tiempos.

En fidelidad a la misión se pone en contacto con los “códigos” de la cultura de hoy, con las matrices de la mentalidad y de los comportamientos actuales. Está frente a desafíos colosales, que exigen seriedad de análisis, pertinencia de observaciones críticas, confrontación cultural profundizada, capacidad de compartir psicológicamente la situación. En semejante contexto la comunicación educativa salesiana privilegia el compartir los intereses y las búsquedas en vez de las soluciones prefabricadas, el diálogo en todos los campos en vez de

las informaciones limitadas, la transparencia o explicaciones reales en vez de las medias verdades.

El educador salesiano sabe orientar, entre la multiplicidad de mensajes y de visiones, hacia una opción de valores y de criterios aptos para sostener un crecimiento continuo. Y precisamente en la educación en los valores él apunta a la implicación activa del sujeto. Presenta las exigencias con valor, descarta la sola adaptación a preguntas inmediatas, que privan al sujeto de horizontes y que acaban por fijarlo en una posición narcisista.

La responsabilidad es la principal energía para el desarrollo de la persona, para interiorizar las propuestas educativas a través de la experiencia y la reflexión, y elaborar así las propias conclusiones. Solamente si el joven se hace sujeto y no sólo objeto de la acción educativa, las propuestas entran en su conciencia y se convierten en patrimonio válido para la vida.

Hay otro elemento clave en el modelo de comunicación: el ambiente. Hoy son valorados los así llamados “lugares vitales”, al lado de las tradicionales instituciones educativas. Los lugares vitales dan espacio a la espontaneidad dirigida a lo positivo, a la participación libre, a la amistad, a la aceptación recíproca, a la utopía, al lenguaje simbólico, a los proyectos. De este modo, los lugares vitales llegan a ser las familias, las comunidades cristianas, los grupos de compromiso, los lugares de encuentro juvenil, la escuela.

No hemos de olvidar que Don Bosco, por intuición más bien que por conocimiento teórico, dio origen a un sistema comunicativo total: el oratorio, ambiente cargado de espontaneidad y libre expresión, en el que había roles reconocidos y relaciones informales, se alternaban programas propuestos a todos y llevados adelante con regularidad y espacios de creatividad personal y de grupo.

La reconsideración de la *calidad social de la educación*, ya presente en Don Bosco, aunque imperfectamente realizada, crea experiencias explícitas de compromiso social en el sentido más amplio. Esto supone una profunda reflexión, tanto en el plano teórico, dada la extensión de los contenidos de la promoción humana, juvenil, popular, y la diversidad de las consideraciones antropológicas, teológicas, científicas, históricas, metodológicas, como en el

plano de la experiencia y de la reflexión operativa de cada educador y de las comunidades educativas salesianas.

**Promover los derechos humanos, en particular los de los menores.-**

Los educadores salesianos son herederos y portadores de un carisma educativo que tiende a la promoción de una cultura de la vida y al cambio de las estructuras, y, como consecuencia promocionar los derechos humanos. La historia de la Familia Salesiana y la rapidísima expansión aun en contextos culturales y religiosos lejanos de los que vieron su nacimiento, testimonia cómo el sistema preventivo de Don Bosco es una puerta de acceso garantizada para la educación juvenil de cualquier contexto y una plataforma de diálogo para una nueva cultura de los derechos y de la solidaridad.

Como educadores salesianos, la educación para los derechos humanos, en particular los de los menores, es el camino privilegiado para realizar en los diversos contextos el compromiso de prevención, de desarrollo humano integral, de construcción de un mundo más equitativo, más justo y más saludable. El lenguaje de los derechos humanos permite también el diálogo y la inserción de la pedagogía del sistema preventivo en las diferentes culturas del mundo.

El educador salesiano educa a través de la promoción de cada muchacho o muchacha, lo que repercute en la transformación de la sociedad, para que no haya excluidos. El sistema preventivo, en una óptica de asunción consciente de responsabilidades por parte del educando, lo transforma de objeto de protección, porque tiene necesidades, en sujeto responsable, porque tiene derechos y reconoce los derechos de los demás, preparando así al ciudadano de mañana: *“Honrado ciudadano y buen cristiano”*.

Según este sistema educativo de Don Bosco, la primera preocupación es la de prevenir el mal a través de la educación, pero al mismo tiempo la de ayudar a los jóvenes a reconstruir la propia identidad personal, a reavivar los valores que ellos no han sido capaces de desarrollar y elaborar, y a descubrir razones para vivir con sentido, con alegría, con responsabilidad y competencia.

Se trata de una clara y significativa experiencia de solidaridad, orientada a formar –son palabras de Don Bosco– *“honrados ciudadanos y buenos cristianos”*, es decir, constructores de la ciudadanía, personas activas y responsables, conscientes de su dignidad, con proyectos de vida, abiertos a la trascendencia, a los demás y a Dios.

Para ello el educador salesiano emplea una metodología que debe comprender al menos tres dimensiones:

- una dimensión cognoscitiva: conocer, pensar críticamente, conceptualizar, juzgar; Don Bosco diría *“razón”*;
- una dimensión afectiva: hacer experiencia, crear amistad, establecer relaciones interpersonales desde la confianza, empatía; Don Bosco diría *“cariño”*;
- una dimensión volitiva: activa en los comportamientos, éticamente motivada: cumplir opciones y acciones, poner en acto comportamientos orientados; Don Bosco diría *“religión”*.

Como metodología didáctica se usa el arte, el teatro, la música, la danza, el dibujo, la poesía; recordemos a este respecto las iniciativas ~~in~~ventadas” por Don Bosco.

Los educadores salesianos se educan y educan para una cultura preventiva de los derechos humanos, capaz de prevenir sus violaciones, salir del estrecho ámbito de competencia de juristas y abogados, para que se haga patrimonio de todos, de todo el que se sienta dispuesto a abrir y sostener un diálogo intercultural que tenga como fundamento los derechos humanos.

### **Una renovada opción de participar comunitariamente en los lugares concretos de acción.-**

El carácter comunitario de la experiencia pedagógica salesiana requiere crear comunión en torno a los ideales educativos de Don Bosco, saber implicar a todos los responsables en las diversas instituciones y programas educativos, formar en ellos una conciencia crítica de las causas de la marginación y de la explotación juvenil, una fuerte motivación que sostenga el compromiso cotidiano y una actitud activa y alternativa. Todo esto se encuentra en la formación de los actuales educadores salesianos.



Esta actitud y pensamiento es un proceso que se da en la práctica diaria de los centros salesianos. Es decir, se traslada a la vida escolar a través del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular, y de un proceso constante de adaptación a la realidad diversa en la formación permanente del profesorado.

Hablar de convivencia escolar e interculturalidad salesiana es hablar de educación inclusiva y ésta supone un proceso de humanización y, por tanto, de respeto, participación y convivencia. Éste es el trabajo que se da en el espacio del aula y del patio salesiano: lugar donde se respeta al otro, lugar donde todos participan juntos en la construcción del conocimiento y lugar donde se convive en justicia, solidaridad y democracia. Y se aprende a vivir conviviendo. La vida democrática en el aula nace de la convivencia y del respeto mutuo, es necesario respetarse mutuamente. Educar es respetar al otro como legítimo otro en la convivencia. Y esta convivencia en el aula se construye día a día, en las buenas relaciones y en el compartir proyectos juntos.

El sistema preventivo entiende la convivencia en el aula como *“un tender la mano”*. Ahora bien, tender la mano es un acto de confianza porque acepto el convivir con otro. La confianza es el fundamento de esa convivencia. Como decía Don Bosco: *“la familiaridad engendra afecto, el afecto confianza, esto es lo que abre los corazones, y los jóvenes lo manifiestan todo a los maestros”*. Por lo tanto, el Proyecto Educativo Salesiano enseña a una convivencia en la diversidad a través del sistema preventivo de Don Bosco.

## 3.2 TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.

Todo profesional de la educación, que se aproxime a los alumnos que pueblan las aulas de los centros educativos, captará rápidamente la existencia de alumnos diversos. Diversidad que se manifiesta en el ámbito educativo y que tiene su origen en factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como los derivados de las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motóricas. Si bien estas diferencias han existido siempre, no han sido tenidas en cuenta de igual forma y en todo momento por el sistema educativo vigente, y por los maestros y profesores que imparten

enseñanzas. La escuela, aún reconociendo la existencia de la diversidad, ha llevado a la práctica un tratamiento educativo más o menos homogeneizante en aras de una supuesta efectividad y/o rentabilidad de recursos.

La sociedad pide un sistema educativo de calidad para todo el alumnado, que respete las diferencias y compense las desigualdades, una educación que prepare para la vida, que esté enraizada en su entorno y que sea respetuosa con las diversas realidades nacionales, culturales y lingüísticas. La atención a la diversidad es uno de los temas más controvertidos y polémicos en educación. Los planteamientos teóricos de la atención a la diversidad parecen lejos de toda duda, el problema es ¿cómo llevar esto a la práctica?

La L.O.G.S.E, durante más de 25 años, ha encuadrado la atención a la diversidad en cinco ejes:

- La compensación educativa.
- Las necesidades educativas especiales.
- La diversificación curricular.
- La orientación educativa.
- La iniciación profesional.

Por otro lado, la recién estrenada ley, la L.O.E., plantea la atención a la diversidad en seis vertientes:

- Necesidades educativas especiales.
- Guía de recursos para alumnado con discapacidad.
- Altas capacidades intelectuales.
- Integración tardía en el sistema educativo español.
- Compensación de las desigualdades en educación.
- Equidad en la educación.

Habría que preguntarse si, de esta manera, la legislación está dando respuesta a las necesidades socioeducativas que tiene la escuela multicultural actualmente. Porque el problema cotidiano que un educador se plantea en el aula le lleva a cuestiones fundamentales: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Cómo puede garantizar la educación la igualdad de oportunidades de todas las personas?, ¿Cómo evitar la discriminación y la exclusión social?, ¿Cómo educar en un mundo que está interconectado, en un mundo global?

La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Lo que si se echa en falta es una pedagogía intercultural que sustente toda decisión para atender a la diversidad de cualquier alumno. E, igualmente, unos valores fundamentales que guíen las decisiones individuales y colectivas del equipo docente. Adoptar un enfoque intercultural en pedagogía es una opción que requiere tanto una modificación de contenidos y estrategias curriculares como el desarrollo de competencias interculturales por parte de los implicados en la educación.

Por todo lo expuesto, la legislación da pautas y propuestas generales y generalizables para responder a una escuela multicultural, pero son los centros educativos, los equipos docentes y los educadores los que responden verdaderamente a la realidad en que estamos insertos.

#### 3.2.1 LA DIVERSIDAD EN LA LOGSE.

La LOGSE o Ley Orgánica General del Sistema Educativo, se convirtió en 1990 en la normativa educativa general de la que iban a derivar toda una serie de regulaciones referidas a la compensación de las desigualdades, mostrando un especial interés por la atención intercultural. En el Título V "De la compensación de las desigualdades en la educación" establece el derecho a la educación, lo que posibilita a los poderes públicos a desarrollar acciones de carácter compensatorio con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables, disponiendo de los recursos económicos necesarios para lograrlo.

Recomienda que las instituciones, tanto nacionales como autonómicas, prioricen en sus actuaciones la atención y dedicación a la educación compensatoria, dirigida a evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Asimismo, pide que se garanticen unas condiciones favorables para la

escolarización de todos los niños y niñas durante la educación infantil, sin que sus condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria lo más normalizada posible, haciendo que todos los alumnos del Estado español puedan tener un puesto escolar gratuito en su propio municipio o, excepcionalmente, en uno próximo al de su residencia habitual.

Posteriormente a la promulgación de la L.O.G.S.E., se aprobó en Estrasburgo el *Instrumento de Ratificación del Convenio-Marco para la protección de las Minorías Nacionales* (número 157 del Consejo de Europa), el 1 de febrero de 1995, publicado en el BOE nº 20, de 23 de Enero de 1998, y que en su artículo V establece el compromiso de los países firmantes de promover las condiciones necesarias para permitir a las personas pertenecientes a minorías nacionales mantener y desarrollar su cultura, así como preservar los elementos esenciales de su identidad, a saber, su religión, lengua, tradiciones y patrimonio cultural.

El modelo educativo que se plantea en la L.O.G.S.E., con la propuesta de un currículo abierto, ha hecho necesaria la articulación de una serie de medidas de política curricular para su implantación efectiva. Entre dichas medidas, puestas en marcha por el Ministerio de Educación y las distintas administraciones educativas, se encuentra la creación de servicios de apoyo a la escuela. Desde el punto de vista curricular, los apoyos más importantes que la escuela recibe son: los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los asesores de formación de los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R. o C.A.P.) y los Departamentos de Orientación en los propios centros. Todos ellos se complementan desde el desarrollo de las funciones que les son propias.

Para enmarcar esta idea que posteriormente se ha visto desarrollada, la L.O.G.S.E. en su artículo 60 se refiere a la tutoría y a la orientación como tareas inherentes a la función docente. De igual modo, los distintos Proyectos Educativos de los centros, recogen principios educativos en los que la labor tutorial y orientadora es decisiva, siendo el objetivo fundamental de cualquier oferta educativa la formación integral de los alumnos y la preparación para participar activamente en la transformación y mejora de la sociedad. Como consecuencia, y según se desprende de los planteamientos educativos actuales, las líneas de acción tutorial y la orientación giran en torno a los siguientes principios: enseñar a ser persona, enseñar a pensar, enseñar a convivir, enseñar a decidirse.

El Departamento de Orientación aporta el soporte técnico para personalizar los procesos educativos dinamizando a los distintos miembros de la comunidad educativa para que traten de alcanzar los objetivos que les son propios en el contexto del Sistema Educativo.

### 3.2.1.1 EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

*El Departamento de Orientación es el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto Curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas (MEC, 1992).*

El Departamento de Orientación tiene que estar al servicio de la Comunidad Educativa para contribuir, desde el desarrollo de las funciones que le son propias, a la consecución de las metas educativas y de los modelos de sociedad y de persona reflejados en cada centro.

Juega un papel muy importante en el estilo de las relaciones del centro, el tener una visión global desde las aportaciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa: el departamento de orientación trabaja con los profesores y con los alumnos, mantiene entrevistas con las familias, dinamiza la Escuela de padres, forma parte del Equipo Directivo y conoce las posibilidades del entorno. Esto a su vez le permite hacer una lectura de la realidad para ofrecer alternativas más acordes con la resolución de problemas.

La acción orientadora por parte de profesores, tutores y Departamento de Orientación conjuntamente ha de cumplir una serie de objetivos (ver Anexo VII) que se refieren especialmente a tres ámbitos: apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación académica y profesional y apoyo al Plan de Acción Tutorial. Apuntamos a continuación una síntesis de los principales objetivos que deben alcanzarse:

- Contribuir a la personalización de la educación a favor de un desarrollo integral de los alumnos.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares.
- Educar y orientar para la vida.

### Capítulo III: Principios de la práctica educativa en las aulas culturalmente diversas

- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y del sistema de valores.
- Potenciar la toma progresiva de decisiones a medida que los alumnos tienen que ir adoptando opciones de vida.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje.
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social.
- Presentar un conjunto de valores recogidos en el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), respetando las opciones personales.

El Departamento de Orientación es el único de los servicios de apoyo a la escuela recogidos en la LOGSE de que disponen todos los centros educativos y, por lo tanto, un eje fundamental para el desarrollo de la compensación de las desigualdades en la educación que se refleja en el Título V.

La labor que lleva a cabo el Departamento de Orientación, en coordinación con los tutores de aula, favorece la integración de los alumnos en el grupo y en la participación en la vida del centro, puesto que fomenta actitudes de respeto, colaboración y tolerancia. La coordinación con los tutores de aula es fundamental, puesto que éstos conocen a cada alumna y alumno, le acompañan en el proceso de aprendizaje y a través del seguimiento personal, detectan las necesidades y solicitan el asesoramiento, la orientación y/o la intervención del Departamento de Orientación.

La diversidad cultural en las aulas, provocada por el progresivo aumento de alumnado inmigrante, muchos derivados al centro con el curso en marcha, ha venido a incrementar la necesidad del Departamento de Orientación porque desde él se realiza la primera acogida en el centro de los nuevos alumnos. El procedimiento de acogida, que comienza desde el Departamento de Orientación, agiliza el proceso de integración y adaptación de nuevos alumnos, detecta el nivel de competencia curricular con el que ingresan, las estrategias de aprendizaje, los hábitos de estudio, el estilo de aprendizaje y la motivación.

El Departamento de Orientación y el tutor de aula trabajan conjuntamente en el seguimiento del proceso de adaptación y en la revisión de las medidas adoptadas de forma

periódica para cada alumno que lo necesite, e informan a la familia de la situación de su hijo. Por lo tanto, también la familia y la relación de ésta con el centro se ve beneficiada por la labor del Departamento de Orientación.

El seguimiento del Departamento de Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje es realizado habitualmente a través del Plan de Acción Tutorial, de la orientación académica y profesional de todos los alumnos del centro y del asesoramiento técnico a la comunidad educativa. El Plan de Acción Tutorial está dirigido a los alumnos, a sus familias y profesores, y aborda la orientación en el plano personal y grupal. La orientación vocacional y profesional es una actividad esencial del proceso educativo, que interesándose por el desarrollo integral del alumno, individual y socialmente considerado, le ayuda en la mejora de su conocimiento y dirección personal, para lograr un desarrollo equilibrado y para que con sus características peculiares tome su decisión vocacional, defina su carrera profesional y se comprometa en la consecución de la misma. El asesoramiento técnico aporta al alumno el apoyo que sea preciso para que pueda perfeccionar sus capacidades, ampliar sus posibilidades, superar sus dificultades y clarificar sus intereses y posibilidades.

El Departamento de Orientación es un órgano especializado que tiene encomendado participar en la planificación de las actuaciones que se llevan a cabo en el centro, para facilitar la atención a la diversidad del alumnado y desarrollar programas al efecto. En esta línea, tiene como objetivo prioritario prevenir y buscar soluciones al fracaso escolar, para lo cuál realiza la evaluación psicopedagógica previa necesaria para derivar la incorporación del alumno a programas de educación compensatoria y de diversificación curricular, además de encauzar las adaptaciones curriculares individualizadas. Y, desde aquí, asesora la elaboración del Proyecto Curricular.

La atención psicopedagógica especializada se realiza a través del pedagogo y del psicólogo, que contribuye a la programación individualizada, adaptada y diversificada y se responsabiliza del asesoramiento y apoyo a los alumnos, a los padres, a los profesores y al centro.

Muchas son las funciones encomendadas al Departamento de Orientación (ver Anexo VIII) pero su trabajo es mayor debido a la actual diversidad cultural en los centros. Como consecuencia, tiene un papel fundamental en la consecución de los principios de la práctica

educativa en aulas diversas porque orienta, asesora e interviene en las decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la prevención y búsqueda de soluciones al fracaso escolar y la propia vida escolar referida al acompañamiento personal, a la promoción de la educación integral y a la animación de la comunidad educativa. En esta amplia e importante labor trabaja en **corresponsabilidad** con todos los miembros de la comunidad educativa para la **normalización** a través de la **igualdad de oportunidades** en **coordinación** *ad intro* y *ad extra* de la comunidad educativa en la construcción de la **interculturalidad** y de la **cohesión social** (principios que rigen la educación para la diversidad, recogidos en el apartado 3.1.2).

### 3.2.1.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA ACCIÓN ORIENTADORA

La atención a la diversidad es inherente a toda oferta educativa, dadas las diferencias individuales de los que en ella participan. En este sentido, el actual Sistema Educativo contempla una serie de medidas para hacer realidad esta premisa y dota a los centros de una serie de apoyos que faciliten el desarrollo de la misma. Así se integran en los colegios, los departamentos de orientación que, realizando sus funciones de forma sistémica, dinamizan a todos los agentes que integran la Comunidad Educativa y los procesos que en ella se ofertan y desarrollan, ofreciendo soluciones diversificadas a las múltiples situaciones que pueden darse. Toda acción orientadora supone atender a la diversidad.

Para desarrollarla se individualiza la orientación, se apoyan la puesta en práctica de los programas de diversificación curricular, de compensación educativa y de integración, se colabora en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas. Todas estas intervenciones quedan recogidas en el Proyecto de Orientación del Centro.

### EL PROYECTO DE ORIENTACIÓN

El Proyecto de Orientación Educativa debe enmarcarse dentro del Proyecto Educativo del Centro e inspirarse en una serie de presupuestos legales, psicológicos, pedagógicos y socioculturales que lo determinen, de acuerdo con la legislación estatal y autonómica vigente (ver Anexo IX).



A partir de la realidad multicultural en que está inmersa la escuela, el Proyecto de Orientación tiene una triple fundamentación -psicológica, pedagógica y sociocultural- desde la que se plantean las medidas de atención a la diversidad.

#### **Fundamentación psicológica.-**

La psicología del aprendizaje ha planteado nuevos paradigmas que nos llevan a enfoques distintos de los procesos. Durante mucho tiempo se consideró, animados por los planteamientos de la psicología conductista, que el aprendizaje era un cambio de comportamiento. Pero estas prácticas educativas tradicionales no lograron que los alumnos tuvieran confianza en sus habilidades y no ayudaban a captar el significado de los procesos. Frente a este paradigma se ofrece como alternativa la concepción del aprendizaje como cambio de significados a partir de la naturaleza conceptual del conocimiento. Se desarrollan estrategias que van a permitir integrar y relacionar pensamiento, sentimiento y actuación para aprender a aprender. Estas premisas nos llevan a destacar el valor de las concepciones constructivistas que resaltan el aprendizaje significativo como sistema que explica determinados procesos internos de incorporación de información.

El Departamento, en su trabajo con los profesores y con los alumnos, plantea estos principios como base de su intervención a favor de la optimización de los procesos de aprendizaje.

#### **Fundamentación pedagógica.-**

Por otra parte, los nuevos paradigmas didácticos nos llevan a modelos distintos de desarrollar la enseñanza. En el ámbito de una didáctica clásica se concedía el protagonismo a los contenidos; la transmisión de información era la finalidad importante de las teorías que sustentaban estos principios. Frente a ellos surge una nueva forma de ser avalada por la didáctica tecnológica y los modelos sistémico-tecnológicos que entienden los procesos dentro de un sistema en el que interactúan una serie de elementos orientados a un fin. Corresponde al Departamento de Orientación animar estos procesos y dinamizar a los distintos elementos del sistema.

### **Fundamentación sociocultural.-**

Ante la necesidad de dar respuesta a las necesidades sociales desde el Sistema Educativo, se hace necesario el diálogo fluido entre la escuela y la sociedad. Hay que formar, dentro del Sistema Educativo, a los individuos para que se integren con el mínimo conflicto en el sistema social, dotándoles a la vez de mecanismos y estrategias que les permitan desarrollar el sentido crítico y plantear alternativas de mejora al sistema sociocultural que viven. Estas nuevas exigencias plantean a la escuela el reto de promover una educación integral e individualizada. La educación en valores a partir de los contenidos actitudinales y de los ejes transversales permiten asumir y poner en práctica estos retos. El Departamento de Orientación impulsa y trabaja en colaboración con los distintos miembros de la Comunidad Educativa en el desarrollo de estos planteamientos.

### **Medidas de Atención a la Diversidad.-**

El concepto de diversidad es un modelo que principalmente establece un currículum unificado para todos y dilata el período de escolaridad obligatoria, posponiendo para los alumnos el momento de elegir entre las distintas opciones formativas o laborales.

El modelo educativo adoptado en la L.O.G.S.E. pone, en el primer plano de la necesidad pedagógica, la capacidad de articular unas modalidades de actuación eficientes para grupos en progresiva diferenciación, ¿cómo afrontar la resolución integrada?

La legislación vigente da lugar al desarrollo de los programas de atención a la diversidad (ver Anexo X) para dar respuesta a las necesidades de compensación educativa y a través de medidas de intervención.

En primer lugar, la organización escolar como estructura de intervención, a través de la inclusión en el Proyecto Educativo de proyectos específicos en concordancia con el contenido sociocultural existente, potenciando el papel del tutor, el desarrollo adecuado de la optatividad y de un currículum abierto y flexible, el refuerzo, los apoyos educativos y la diversificación curricular, es el punto de partida de la atención a la diversidad en los centros.

Los programas de diversificación curricular son la expresión extrema dentro del currículo abierto y flexible que permite responder a las peculiaridades del alumnado mediante una propuesta curricular, organizada y coherentemente con los objetivos generales de la enseñanza secundaria. Son un conjunto de estrategias diseñadas para el currículo del segundo ciclo y que interviene en los objetivos, contenidos, organización, metodología y evaluación, con el objetivo de que el alumno obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria.

Actualmente, los grupos de diversificación curricular en centros ordinarios atienden a una importante población de alumnos procedentes de la inmigración, además de otros alumnos autóctonos. El número de alumnos por grupo y la organización de contenidos, metodología y evaluación, resulta una modalidad positiva de crecimiento en la autoestima, de satisfacción de los resultados y, por lo tanto, de integración sociocultural.

Un segundo grupo de programas viene referido a las medidas específicas para los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad, según modalidades y flexibilización del tiempo de la escolarización. A lo que se añaden apoyos por parte de profesores especializados en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Así mismo, las medidas específicas para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo pueden darse en aulas ordinarias, aulas de educación especial o aulas de apoyo intensivo.

Los alumnos considerados como superdotados por los especialistas representan un porcentaje reducido pero existe una coincidencia entre los estudios realizados sobre el particular, al considerar que el fracaso escolar se presenta con una cierta incidencia entre estos alumnos, por ello han motivado el despliegue de medidas específicas para el alumnado con superdotación intelectual. Éstas se desarrollan, por un lado, en medidas ordinarias a través de adaptaciones curriculares de ampliación en el centro, programas de enriquecimiento educativo fuera del centro y programas de aditamento curricular fuera del centro y en horario extraescolar; y, por otro, en medidas excepcionales, cuidadosamente estudiadas por medio de la incorporación a un curso superior, la anticipación de la Educación Primaria y la reducción de Educación Primaria, ESO y/o Bachillerato. Los alumnos en esta situación reciben puntuación complementaria en la Escuela de Idiomas.

En último lugar, la compensación de desigualdades en educación despliega diferentes programas en el Centro Educativo -refuerzos, grupos de apoyo, grupos específicos de

compensación educativa y ACEs-, y a través de actuaciones de compensación externa y de aulas abiertas.

El alumnado de las Aulas de Compensación Educativa se encuentra en situación de desventaja en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, acumula un desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valora negativamente el marco escolar y presenta serias dificultades de adaptación al mismo. También pueden ser alumnos que han seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, y que presentan una muy difícil incorporación y promoción en la etapa. A través de las ACEs se garantiza la atención educativa y se favorece la integración escolar de este tipo de alumnado, propiciando el desarrollo de las capacidades descritas en los objetivos generales de la etapa para hacer posible su incorporación a un Programa de Garantía Social o a un Programa de Diversificación Curricular.

Los Programas de Garantía Social en sus diversas modalidades -la iniciación profesional, la formación y el empleo, los talleres profesionales y los programas de a.c.n.e.e.- amplían la formación general de los jóvenes para facilitar su inserción laboral y posibilitan que aquellos que lo deseen prosigan sus estudios. Se les prepara para el ejercicio de actividades profesionales y se les facilita el desarrollo de los hábitos y capacidades necesarias para participar en la sociedad como ciudadanos y trabajadores responsables y autónomos.

Las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFILs), están dirigidas a jóvenes entre 16 y 21 años que no han alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y que, perteneciendo a colectivos de población en desventaja por motivos de origen social, económico, cultural o étnico, tienen especiales dificultades de inserción laboral. Se da prioridad a jóvenes desescolarizados con un fuerte rechazo a la institución escolar que hayan abandonado tempranamente la escolaridad obligatoria, así como a jóvenes de medidas judiciales, jóvenes inmigrantes y jóvenes procedentes del Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Las UFILs integran a los jóvenes en un proyecto que van construyendo y que hacen suyo, que les permite planificar su futuro con el fin de caminar desde la desventaja hacia la igualdad de oportunidades, facilitando su inserción sociolaboral y, en consecuencia, su integración social.

Como se puede apreciar por los programas existentes, la Educación Secundaria Obligatoria es la etapa obligatoria que presenta mayores problemas socioeducativos, tanto de autóctonos como de extranjeros, y a todos ellos se les ofrece una oportunidad sociolaboral bajo el principio de igualdad de oportunidades para construir una sociedad cohesionada. Para conseguir los buenos frutos de estos programas es importante la estabilidad del equipo educativo, el trabajo en equipo, la flexibilidad interna y los recursos.

En los programas señalados anteriormente, el equipo educativo –que trabaja bajo los principios de normalización, interculturalidad y coordinación- se encuentra motivado y mantiene un índice adecuado de estabilidad lo que hace posible llevar a la práctica un proyecto educativo que va creciendo como fruto de la reflexión y del consenso. La organización del Centro hace posible el trabajo en equipo y facilita la necesaria flexibilidad interna para organizar el itinerario formativo de cada joven, el curriculum, los periodos lectivos, así como el apoyo y acompañamiento de los jóvenes en la inserción laboral. Y los recursos que la administración pone al servicio de los programas son los adecuados para llevarlos a cabo, sin que esto suponga la renuncia a seguir planteando las necesidades que se detectan para seguir incrementando los medios y mejorando la intervención educativa.

#### 3.2.2 LA DIVERSIDAD EN LA LOE.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. de 4 de mayo de 2006), establece en su preámbulo que *“con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera”*. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente.

Plantea que la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento.

La L.O.E. establece la atención a la diversidad como principio fundamental a regir durante toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

El artículo 1, plantea el sistema educativo español como inspirado en:

- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Al mismo tiempo que orientado a la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad (Art. 2, g).

En Educación Primaria pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje con el fin de actuar tan pronto como éstas se detecten. A lo que añade que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas la capacidad de conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas (Art. 17, d).

Los principios generales planteados en el artículo 22 son la fundamentación de la atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. La ley contempla en secundaria las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, los programas de refuerzo y los programas de atención personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Delega en las Administraciones educativas la regulación de

tales medidas y concede a los centros la autonomía necesaria para organizar los grupos y las materias de manera flexible así como para adoptar las medidas adecuándolas a las características del alumnado.

La atención a la diversidad queda respaldada en la E.S.O. por los principios pedagógicos recogidos en el artículo 26 de la L.O.E., en continuidad con la L.O.G.S.E. a través de los programas de diversificación curricular (Art. 27), los programas de cualificación profesional inicial (Art. 30) y con el apoyo educativo al alumnado con necesidades específicas (Art. 71 y 72), al alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Art. 73 y 74), al alumnado con altas capacidades intelectuales (Art. 76 y 77) y a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español (Art. 78 y 79). En consonancia con el planteamiento y las medidas que ya se llevan a cabo, la L.O.E. habla de políticas de educación compensatoria para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole (Art. 80, 2).

La atención a la diversidad viene apoyada en el profesorado y remarcada en su función de orientación educativa, académica y profesional hacia los alumnos (Art. 91, d). Función que, para realizarla con competencia, ha de estar respaldada por la formación permanente del profesorado, a través de programas que contemplen la adecuación de los conocimientos y métodos a la evaluación de las ciencias y de las didácticas específicas, y de todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización encaminados a la mejora de la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros (Art. 102, 2).

Pero es el proyecto educativo de cada centro la pieza clave para que todos estos planteamientos, principios y medidas sean efectivos a la hora de atender a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta constantemente las características del entorno social y cultural del centro, y proyectando de forma efectiva y adecuada los valores, objetivos y principios de actuación (Art. 121).

Es de sobra sabido que toda ley educativa necesita respaldo económico con el objetivo de dar cumplimiento a lo que en ella se plantea. De forma general, el artículo 155 señala que los poderes públicos dotarán al sistema educativo de los recursos económicos necesarios y, al

mismo tiempo, implica al Estado y a las Comunidades Autónomas en el desarrollo de un plan de incremento del gasto público en educación para los próximos diez años.

La Ley Orgánica de Educación dicta en su artículo 157, que los recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado que garantizan su aplicación vienen a ser los siguientes:

- a) Un número máximo de alumnos por aula, que en la enseñanza obligatoria será de 25 para la educación primaria y de 30 para la educación secundaria obligatoria.
- b) La puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura.
- c) El establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo, y de mejora de los aprendizajes.
- d) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- e) La atención a la diversidad de los alumnos y en especial la atención a aquellos que presentan necesidad específica de apoyo educativo.
- f) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.
- g) Medidas de apoyo al profesorado.
- h) La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

A todo ello hay que añadir que el alumnado extranjero estará a lo establecido en la L.O.E según dicta en la Disposición adicional decimonovena, y en los términos establecidos por la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, y en la normativa que las desarrolla.

Podemos destacar que en los principios y fines de la educación se omite la atención psicopedagógica, que consideramos de especial importancia para atender de manera adecuada a la diversidad del alumnado. Y en las funciones del profesorado no existe una mención expresa de profesorado especializado en orientación educativa, psicopedagógica y profesional, aun cuando ya es una necesidad patente en los centros educativos.



Otro elemento a considerar es la vinculación de coordinación a desarrollar entre las etapas de primaria y secundaria, para hacer real y efectiva la continuidad de la acción educativa en el desarrollo de la educación básica que aparece en el preámbulo de la ley.

Debido a que la L.O.E. acaba de ser publicada, aún no sabemos el alcance del desarrollo de la misma, aunque parece que sigue la línea educativa de atención a la diversidad que se está llevando a cabo actualmente, con algunas modificaciones. En concreto, es de destacar los Programas de Cualificación Profesional Inicial que sustituyen a los Programas de Garantía Social. Los P.C.P.I. quieren evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, y son destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En esta ley orgánica, la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio, y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

El Departamento de Orientación sólo es mencionado en la Disposición Adicional octava, respecto del Cuerpo de catedráticos, cuando desarrolla un rol de suma importancia en la coordinación, detección y consecución de las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos. Ahora toca a las Comunidades Autónomas las normas que desarrollen los aspectos que han de ser de aplicación en su ámbito territorial.

La legislación educativa de la Comunidad de Madrid para el curso 2007/2008 tiene previsto las siguientes novedades:

- Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Primaria.
- Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el desarrollo de Programas de Compensación externa en centros públicos durante el Curso escolar 2007/2008. Instrucciones emitidas en Madrid a 25 de enero de 2007.

- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid sobre Admisión y Escolarización de Jóvenes en los Programas de Garantía Social, Modalidad de Talleres Profesionales, desarrollados en las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFILs) para el Curso 2007-2008. Instrucciones emitidas en Madrid a 23 de marzo de 2007.
- Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid sobre Acceso, admisión y escolarización de alumnos en Programas de Garantía Social, en las modalidades de talleres profesionales, Formación-empleo y para alumnos con necesidades educativas especiales, desarrollados por asociaciones sin ánimo de lucro y entidades locales para el curso 2007-2008. Instrucciones emitidas en Madrid a 3 de mayo de 2007.

<http://www8.madrid.org/promocion/diver/diversidad.html>

[Fecha de consulta: 9 de junio de 2007]

### 3.2.3 EL CENTRO DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN.

El CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) es un proyecto del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) y, por tanto, del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), que nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones, con vocación de convertirse en un referente tanto nacional como internacional.

Pretende ser un lugar de diálogo y de reflexión en el que quienes se dedican a la educación en su más amplio concepto encuentren referencias, material didáctico, herramientas TIC, bibliografía, experiencias, investigaciones y, en general, recursos para la actuación pedagógica o la intervención social desde un enfoque intercultural. Es un centro especializado que ofrece todo tipo de documentación y recursos relacionados con la interculturalidad y la educación, entendida ésta como proceso que acompaña de forma permanente a la experiencia humana.

Dispone de un espacio físico, ubicado en el edificio del CIDE, concebido como centro de asesoramiento para equipos de profesionales de la educación, la investigación y la

intervención social. Es también un centro de recursos virtual, que ofrece a través de su portal web diversas bases de datos sistematizadas y especializadas en diferentes tipos de recursos: bibliográficos y documentales, nuevas tecnologías, directorios, etcétera. El portal ofrece, así mismo, otras secciones diseñadas en función de las demandas y necesidades recogidas entre las personas que trabajan en el ámbito de la interculturalidad.

Los objetivos del CREADE son los siguientes:

- Proporcionar recursos interculturales que respondan a las demandas de los y las profesionales del ámbito social y educativo.
- Recabar, sistematizar y generar todo tipo de información relacionada con la educación intercultural.
- Desarrollar nuevos materiales y herramientas en aquellas áreas y temáticas en las que se perciban necesidades.
- Fomentar innovaciones e investigaciones en el ámbito de la atención educativa a la diversidad cultural.
- Ofrecer, a centros y equipos de profesionales, asesoramiento y formación para el desarrollo de competencias interculturales.
- Promover redes de colaboración y espacios de encuentro para la reflexión, el intercambio y la formulación de propuestas.
- Facilitar información sobre los sistemas educativos de los países de origen de nuestro alumnado, en sus aspectos curriculares, organizativos y metodológicos.

El CREADE nace como una apuesta valiente y comprometida que pretende acompañar y orientar el proceso de cambio hacia una nueva ciudadanía que pasa por la progresiva adopción de un enfoque intercultural. Puesto que en el ámbito educativo es preciso trabajar partiendo de un concepto de educación amplia y plural, con un enfoque comunitario del hecho educativo, orientado hacia el desarrollo de una nueva ciudadanía, deseable y necesariamente intercultural.

Entre sus principales intenciones está la de reflexionar con profundidad acerca del modelo de escuela y de sociedad que queremos, e ir articulando una transformación social y educativa que deje de poner el foco en algunos alumnos para ir, paulatinamente, dirigiéndolo hacia todos. Porque una sociedad más justa, más igualitaria, más incluyente e intercultural es,

sin duda, algo colectivo. Se trata de la construcción de una nueva ciudadanía en la que todos y cada uno merecemos ser protagonistas.

Por ello, el CREADE quiere reunir a más instancias que las propias Administraciones e instituciones educativas. En definitiva, a todas aquellas que *de facto* ya están aglutinadas en torno a un proyecto común: la integración de los inmigrantes, la cohesión social y la educación ciudadana del conjunto de la sociedad. Es absoluta la necesidad de trabajar conjuntamente en ello desde todos los ámbitos que vertebran la sociedad, con un enfoque integral y multidisciplinar. El sistema educativo por si solo no puede trabajar de manera aislada, y las políticas sociales sin el sistema educativo tampoco.

El CREADE coordina esfuerzos, comparte información, difunde buenas prácticas y genera redes de trabajo conjunto desde las administraciones educativas, los agentes sociales, y todos los sectores implicados en la construcción de una ciudadanía intercultural.

Junto a la labor de recogida y sistematización de la información y los recursos existentes en torno a la educación intercultural, y el mantenimiento y actualización del portal, el CREADE se propone desarrollar otras líneas de actuación importantes:

- Mantenimiento de la línea de investigación sobre educación intercultural a través de la convocatoria de premios y el desarrollo de investigaciones.
- Creación de un Gabinete de Estudios para la detección y análisis de buenas prácticas educativas, el estudio de casos, el análisis de la legislación y las políticas educativas, la formulación de iniciativas y el desarrollo de proyectos.
- Formación y asesoramiento a centros y equipos de trabajo.
- Edición de materiales y recursos de interés para el ámbito educativo, social y cultural.

Con la obra *—GUÍA INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela—*, CREADE inicia la colección *—Entre Manos—* que pretende proporcionar herramientas interculturales que respondan a las demandas de los educadores implicados en la adopción de este enfoque. Ha sido publicada el 17 de octubre de 2006.

### 3.3 METAS SOCIALES DE CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD.

La preocupación por la inclusión social concierne a todos. La perspectiva de una inclusión social en la educación de calidad está preocupada por que las oportunidades de aprendizaje contribuyan de manera efectiva a la inclusión de los jóvenes, individualmente o en grupos, a los mecanismos socio-económicos, cívicos y culturales de la sociedad.

Una educación de calidad es pues una educación incluyente. Es una educación que pretende la participación integral de todos los estudiantes, que enseña actitudes y comportamientos de tolerancia y que constituye consecuentemente un instrumento que permite construir una sociedad incluyente y participativa. Concentrarse en la calidad de la educación para promover la inclusión social implica identificar estrategias para superar o eliminar las barreras a la participación de todos los individuos y los grupos que experimentan la discriminación, la marginalización y la exclusión o que son particularmente vulnerables.

La inclusión social vista desde el ámbito macro ha tenido hasta el momento un único planteamiento de educación intercultural internacional a través de UNESCO, mediante la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, adoptada el 2 de noviembre de 2001. Surgió, en el contexto de la globalización, con vistas a elaborar las políticas culturales nacionales, y con ella los estados reafirmaron la convicción de que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz. Para fomentar la diversidad cultural, la UNESCO garantiza una **coexistencia armoniosa** y una **convivencia pacífica**.

Los cuatro objetivos generales para conseguir la educación intercultural son los siguientes:

- Incrementar la Equidad Educativa.
- Superar el Racismo, la Discriminación y la Exclusión,
- Favorecer la Comunicación y Competencia Interculturales,
- Apoyar el Cambio Social según Principios de Justicia Social.

Después de lo cuál, son los gobiernos de cada uno de los estados los que tienen la última palabra en la confección de las políticas educativas. Por lo tanto, habrá que conocer y analizar en profundidad los planteamientos internacionales, para descender a la política educativa nacional.

A ello hay que añadir, el documento emitido por la Conferencia Internacional de Educación, reunida en Ginebra del 5 al 8 de septiembre de 2001, *“La Educación para Todos para Aprender a Vivir Juntos”*; que se sustenta en tres pilares fundamentales, el Plan de Acción del Foro de Dakar (Senegal, 26-28 de abril de 2000), el Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990).

Por otra parte, la OCDE a través de su centro específico para la investigación y la innovación educativa (CERI), ha considerado la educación intercultural más un ideal ético que un principio que pueda inspirar las políticas educativas. Este órgano recomienda el impulso de la inmersión lingüística de los inmigrantes, la no inclusión de la enseñanza de la cultura de origen como asignatura curricular y el reconocimiento de la pertenencia y superioridad de la cultura científico-tecnológica. Pese a lo bien intencionadas que puedan ser estas recomendaciones, son los gobiernos de cada uno de los estados los que tienen la última palabra en la confección de las políticas educativas, tal como quedó garantizado en el Tratado de Maastricht de 1992.

Hemos de recordar que la preservación y el fomento de la diversidad cultural constituyen unos de los principios fundadores del modelo europeo. Y hasta tal punto es importante, que el Parlamento Europeo, el 15 de diciembre de 2003, realizó un informe sobre la preservación y el fomento de la diversidad cultural.

Hoy, más que nunca, hemos de aprender a vivir juntos y con mayor razón nuestros jóvenes:

- para hacer frente a los cambios rápidos,
- para convertirse en un ciudadano participativo,
- para favorecer los derechos humanos para todos y en todos los ámbitos,
- para fortalecer la identidad individual y comunitaria,
- para comprenderse mejor a sí mismo y a los demás,
- para tener acceso a los conocimientos y valorar la repercusión de los avances científicos y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación,
- en definitiva, para ser capaces de construir un *“NOSOTROS”* que incluya la diversidad cultural.

### 3.3.1 LA DIVERSIDAD CULTURAL, UN DERECHO.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural fue adoptada por unanimidad por la Conferencia General en su 31ª reunión el 2 de noviembre de 2001. La Declaración surgió del deseo de los Estados miembros de definir un instrumento que sirviera de marco normativo, en el contexto de la globalización, con vistas a elaborar sus políticas culturales nacionales, en el respeto de las reglas internacionales y de los derechos fundamentales. Ello brindó a los Estados la ocasión de reafirmar su convicción de que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz, y de rechazar categóricamente la tesis que auguraba un choque ineluctable entre culturas y civilizaciones. Es la primera vez que la comunidad internacional posee un instrumento legal que eleva la diversidad cultural al rango de "patrimonio común de la humanidad".

Como dijo Koichiro Matsuura (Director General), *“La Declaración aspira a preservar ese tesoro vivo, y por lo tanto renovable, que es la diversidad cultural, diversidad que no cabe entender como patrimonio estático sino como proceso que garantiza la supervivencia de la humanidad; aspira también a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista que, en nombre de las diferencias culturales, sacralice esas mismas diferencias y desvirtúe así el mensaje de la Declaración Universal de Derechos Humanos”*<sup>114</sup>.

La Declaración tiene por objeto responder a dos preocupaciones principales: en primer lugar, asegurar el respeto a las identidades culturales con la participación de todos los pueblos en un marco democrático; y, en segundo lugar, contribuir a la emergencia de un clima favorable a la creatividad de todos, haciendo así de la cultura un factor de desarrollo.

Para fomentar la diversidad cultural, la UNESCO garantiza una coexistencia armoniosa y una convivencia pacífica, a través de las siguientes acciones:

- Respetar los derechos humanos. La acción de la UNESCO relativa al fomento de los derechos humanos se centra en los ámbitos en los que posee un mandato específico: la producción y la difusión de conocimientos, la protección de los derechos humanos, la renovación y el fortalecimiento del compromiso de todos en favor de la

---

<sup>114</sup> Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. París, 2 de noviembre de 2001.

educación para los derechos humanos, los servicios consultivos y la asistencia técnica a los Estados Miembros.

- Promover el diálogo intercultural.
- Luchar contra el racismo. La UNESCO contribuye en la lucha contra el racismo y la discriminación a través de la investigación, instrumentos normativos, proyectos y programas operativos.
- Acción a favor de los pueblos autóctonos. La UNESCO actúa para salvaguardar y revitalizar este tesoro renovable, garantía de desarrollo para los pueblos indígenas y el conjunto de la humanidad. El programa toma en cuenta la capacidad de los pueblos indígenas para desarrollar una visión holística del mundo inscrita en el tiempo, pues no sólo se basa en la interacción entre diversidad cultural, diálogo y desarrollo, sino también en el compromiso moral de esos pueblos.
- Se convierten así en los garantes ejemplares de la viabilidad del planeta, arraigada en cosmologías complejas en las que la interdependencia entre el hombre y la naturaleza es un valor fundamental, y el equilibrio y la armonía cuentan más que los beneficios a corto plazo.
- Enfoque cultural del VIH-SIDA. En el ámbito de la salud, la cultura tiene un papel fundamental y es esencial en las políticas de desarrollo. Su proyecto principal está actualmente centrado en el enfoque cultural de la prevención y el tratamiento del VIH-SIDA. La UNESCO promueve una consideración cabal de las culturas de las poblaciones de que se trate por los programas de lucha contra el VIH-SIDA. Este enfoque socio-antropológico propone combatir y prevenir la enfermedad en función de los recursos culturales de las poblaciones afectadas, con objeto de favorecer el cambio de los comportamientos peligrosos.

A lo que hay que añadir la defensa de la diversidad creativa y la multiplicidad de las expresiones culturales:

- Proteger la diversidad cultural mediante la salvaguardia del patrimonio material. Con objeto de proteger lo mejor posible la diversidad cultural, las acciones de la UNESCO se centran en los sitios donde se expresan las identidades culturales múltiples, los que son representativos del patrimonio cultural de minorías, y los que tienen un valor fundador o están especialmente expuestos al riesgo de desaparecer. Estas actividades se llevan a cabo en estrecha colaboración con el Centro del Patrimonio Mundial.



- Patrimonio inmaterial. La larga búsqueda de la función y los valores de las expresiones y prácticas culturales, así como de los monumentos y sitios, llevada a cabo por la UNESCO, ha abierto la puerta a nuevos enfoques para el entendimiento, la protección y el respeto del patrimonio cultural.
- Lenguas en peligro. Las lenguas son el vehículo de sistemas de valores y expresiones culturales, y constituyen un factor determinante de la identidad de grupos e individuos. La UNESCO concentra sus actividades para la protección de las lenguas en peligro en tres ámbitos prioritarios: sensibilización a la problemática de la desaparición de las lenguas y a la necesidad de salvaguardar la diversidad lingüística, refuerzo de las capacidades locales y promoción de políticas lingüísticas, y movilización de la cooperación internacional.
- Conocimientos locales sobre la naturaleza.
- Expresiones culturales contemporáneas: bienes y servicios culturales. La importancia de las industrias culturales aumenta sin cesar. Por su dimensión internacional, resultan ser un elemento determinante para el futuro en lo que se refiere a libertad de expresión, diversidad cultural y desarrollo económico. Si la mundialización de los intercambios y las nuevas tecnologías abren nuevas perspectivas positivas, también genera nuevas asimetrías. El mapa mundial de las industrias culturales muestra la existencia de un auténtico abismo entre el Norte y el Sur. Por ello, la tarea consiste en reforzar las capacidades locales y el acceso a los mercados mundiales de los países gracias a nuevas asociaciones, la ayuda de expertos, la formación, la lucha contra la piratería y el fortalecimiento de la solidaridad internacional en todas sus formas.
- Artesanía. La naturaleza especial de los productos artesanales se basa en sus características distintivas, que pueden ser utilitarias, estéticas, artísticas, creativas, vinculadas a la cultura, decorativas, funcionales, tradicionales, simbólicas y significativas religiosa y socialmente. La UNESCO es la única organización internacional que tiene una visión global del papel sociocultural y económico de la artesanía en la sociedad y, desde hace numerosos años, se ocupa de desarrollar una acción armoniosa, coherente y concertada en favor de este sector. Los programas dedicados a la artesanía integran actividades de formación y promoción, estimulando la cooperación necesaria entre los organismos nacionales interesados, las organizaciones regionales, internacionales y no-gubernamentales. El objetivo de

estas actividades es demostrar a las autoridades concernidas la prioridad que merece la artesanía en los programas nacionales de desarrollo.

- Contenido creativo: radio, televisión, nuevos medios de comunicación.
- Multilingüismo en el ciberespacio. El tema del multilingüismo en el ciberespacio se desarrolló con el reconocimiento del WSIS de la importancia de la diversidad lingüística y cultural en el mundo digital, y subrayó la importancia fundamental de eliminar las barreras que impiden el acceso y la participación de todos en Internet. Los diálogos se centraron sobre el multilingüismo desde dos perspectivas: políticas y necesidades estándar para asegurar un conocimiento inclusivo de las sociedades, y experiencias globales en la construcción de un ciberespacio multilingüe.
- Diversidad cultural y lingüística en la educación.

A continuación, exponemos algunos de los hitos importantes que la UNESCO ha desarrollado sobre la diversidad cultural en los últimos años, con distintos formatos y modalidades a través de conferencias, mesas redondas, coloquios, seminarios, reuniones, informes, publicaciones y estudios (ver Anexo XI).

#### **2000 – “Diversidad cultural, conflicto y pluralismo”. Informe Mundial sobre la Cultura, Publicaciones UNESCO, París**

En el año 2000 se presentó el Informe mundial sobre la Cultura en París. El Director General de la UNESCO Koichiro Matsuura en un prefacio al Informe escribió que “La identidad y la expresión culturales se enfrentan a un reto múltiple a causa del proceso de la globalización”. La primera parte del informe, introduce el tema principal de la diversidad cultural, el conflicto y el pluralismo recurriendo a la visión del ex Presidente de Sudáfrica Nelson Mandela de una "nación arco iris" para abogar en pro del concepto de un "río arco iris" de culturas compuestas de diferentes corrientes que se mezclan permanentemente. En el documento se afirma que el mundo está lleno de violencia y sufrimientos causados por el racismo, la xenofobia, el prejuicio y la discriminación, fenómenos que se basan principalmente en cuestiones étnicas y en el sexo de las personas, y estos fenómenos constituyen un rechazo al reconocimiento del otro como ser humano, gozando de los mismos derechos que uno mismo. Los autores proponen una docena de recomendaciones políticas a la luz de su convicción de que el mundo está volviendo a cuestiones fundamentales no resueltas:

libertad e igualdad, libertades individuales y responsabilidades colectivas, sostenibilidad y equidad, así como el papel del gobierno, la democracia y la justicia.

La segunda parte consta de cinco artículos sobre temas actuales y una entrevista con el director de cine egipcio Youssef Chahine. Los temas de los artículos versan sobre el nuevo enfoque de la justicia social, el equilibrio redefinido entre el gobierno o el poder político, la economía y la sociedad civil, la reconciliación de la realidad de la globalización y el aumento del comercio internacional con el deseo de las naciones de mantener sus identidades culturales, la amenaza de la globalización para la industria cinematográfica, la cuestión de la cultura y la pobreza y la reconciliación del pluralismo cultural con el Estado-nación.

La tercera parte se consagra a considerar el patrimonio cultural mundial. La UNESCO tiene 630 sitios en su Lista del Patrimonio Mundial. En la cuarta parte se discute el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sobre la diversidad cultural, preguntando si la utilización intensiva de las TIC tendrá por efecto acelerar la homogeneización cultural conducida por los que dominan la infraestructura y el acceso, lo que provocaría la pérdida de las identidades culturales. Para terminar, en la quinta parte se examina la opinión pública internacional y las percepciones de identidad nacional a través de cuestiones tales como los niveles de nacionalismo, las actitudes hacia los inmigrantes y las opiniones sobre identidad nacional.

### **2001 – “Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural”, 2 de noviembre.**

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural se aprobó por unanimidad en una coyuntura muy singular: acababan de producirse los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 y la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO constituía el primer gran encuentro de nivel ministerial después de aquel día aciago. Ello brindó a los Estados la ocasión de reafirmar su convicción de que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz, y de rechazar categóricamente la tesis que auguraba un choque ineluctable entre las culturas y civilizaciones. Un instrumento de esta envergadura fue algo novedoso para la comunidad internacional.

La UNESCO toma como punto de partida la identidad, la diversidad y el pluralismo, afirma que la diversidad cultural es patrimonio común de la humanidad por lo que la sociedad

debe garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir personas y grupos con identidades culturales plurales y dinámicas; sin olvidar que la diversidad cultural es un factor de desarrollo.

La Declaración continúa en torno a la relación de la diversidad cultural con los derechos humanos –garantes de la diversidad cultural-, con la creatividad –el patrimonio cultural nutre la creatividad en toda su diversidad e inspira un verdadero diálogo entre las culturas- y con la solidaridad internacional –forjar relaciones de colaboración para reforzar la capacidad de creación y difusión a escala mundial.

Consecuente con la función de la UNESCO, establece un Anexo con las orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en el que establece la línea de cooperación en la realización de sus 20 objetivos, de los cuales siete se refieren al campo educativo:

- Fomentar la diversidad lingüística en todos los niveles de enseñanza.
- Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural.
- Fomentar la “alfabetización digital” y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
- Promover la diversidad lingüística en el ciberespacio y fomentar el acceso gratuito y universal.
- Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales.
- Fomentar políticas culturales que promuevan los principios consagrados en la presente Declaración.
- Lograr que los diferentes sectores de la sociedad civil colaboren estrechamente en la definición de políticas públicas de salvaguardia y promoción de la diversidad cultural.

#### **2004 - Simposio "Diversidad cultural y globalización: la experiencia árabe-japonesa, un diálogo interregional", UNESCO, 6-7 de mayo, París**

El Director General abrió el 6 de mayo el simposio junto con el antiguo Ministro de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón, la Sra. Atsuko Toyama, el embajador delegado permanente del Sultanato de Omán para la UNESCO y el Presidente del

Grupo árabe ante la UNESCO, el Dr. Musa Bin Jaafar Bin Hassan, el embajador extraordinario y plenipotenciario, delegado permanente de Japón para la UNESCO, el Sr. Teiichi Sato.

El Director General entregó sus felicitaciones por la organización de tal encuentro, que se inscribe en el marco del programa Árabe de la UNESCO, y que la cooperación entre Estados de la región árabe y Japón hizo posible. "Este simposio, declaró, se inscribe en la doble lógica del diálogo de las culturas y civilizaciones y en la de la defensa de la diversidad cultural". Tres sesiones abordaron sucesivamente los procesos de modernización de Japón y el mundo árabe, su percepción recíproca de la diversidad cultural y las nuevas vías para promover el diálogo intercultural.

Dos grandes calígrafos, uno japonés, el otro árabe, ofrecieron a los participantes, en una sesión especial, demostraciones de su arte. "Probaremos así que la comunicación intercultural puede convertirse en el compartir de una lengua común, a través del gesto y la emoción que suscita", dijo el Director General. "Es urgente hoy avanzar en el conocimiento del otro para el reconocimiento de la diversidad cultural como constitutiva del ser humano". Y añadió para concluir: "La promoción del diálogo intercultural, garantiza un verdadero desarrollo y de una paz duraderos, es una oportunidad que debemos entendernos".

**2004 – Encuentro “Día Mundial de la Diversidad Cultural en Centroamérica”, 21 de mayo, Managua, Nicaragua.**

Los países de la región (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y México) celebraron juntos el día de la diversidad cultural en la ciudad de Oaxaca en México, en colaboración con instituciones mexicanas incluido el Consejo nacional para la cultura y las artes, el Instituto nacional de antropología e historia y la Universidad nacional y con las autoridades mexicanas. El programa de dos días implica actividades académicas (conferencias y mesas de ronda sobre la diversidad cultural y la democracia), culturales (visitas de museo comunitaria) y artísticas (conciertos, danzas).

**2005 - Conferencia internacional “Favorecer la diversidad cultural”, 14 de noviembre, París.**

En presencia del ministro francés delegado de la promoción por la igualdad de oportunidades el director general ha abierto el lunes 14 de noviembre del 2005, la conferencia internacional que tiene por tema “Favorecer la diversidad cultural”, organizada por la asociación de diálogo intercultural y interreligioso, conjuntamente con la delegación permanente del Líbano ante la ONU.

En un contexto donde el conjunto de las naciones de Europa se enfrentan a la problemática sobre la cuestión de los modelos de integración nacional, Koichiro Matsuura, en primer lugar destacó que este encuentro tiene por objeto favorecer el diálogo entre personas de diferentes culturas y religiones entre los dos lados del Mediterráneo y en particular entre Francia y el Mundo árabe. Cuando la UNESCO se creó, una de las tareas mas importantes era la de favorecer la comprensión mutua entre los pueblos, fundada sobre un conocimiento cada vez más fino de las culturas y de afirmar el reconocimiento de la igual dignidad de todas las culturas. Esto permitió apoyar el dialogo intercultural a escala internacional y es sobre este soporte, a lo cual la UNESCO mucho ha contribuido, que se puede esperar construir la gran obra del dialogo en el mundo.

Pensar en la diversidad cultural en términos de lazos entre individuos, comunidades y culturas, es en adelante la condición *sine qua non*, de la definición de una ética de la diversidad cultural a escala internacional. La historia de nuestras sociedades nos enseña que una simple yuxtaposición de distintas culturas no basta para crear de manera automática las interconexiones y el diálogo. Es la responsabilidad de los Estados y de toda la sociedad civil de crear, a escala nacional y mundial, un medio ambiente propicio donde las condiciones y las modalidades del diálogo puedan fijarse. En otros términos, el pluralismo cultural constituye esta obra donde la diversidad está en diálogo.

Con este motivo, la UNESCO acaba de adoptar un instrumento internacional sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Este texto, que reconoce las necesidades específicas de las expresiones culturales en términos de protección y promoción, se funda sobre una solidaridad internacional donde los Estados y los protagonistas

de la sociedad civil se comprometen a cooperar para que las expresiones culturales, tal como reflejan la realidad plural de nuestras sociedades, puedan beneficiarse de capacidades equitativas de creación y difusión favoreciendo su desarrollo sostenible. Este reconocimiento de nuestra diversidad creativa, a través de la importancia de expresiones culturales variadas, constituye un acto altamente político en dirección de la dignidad e identidad de todos.

### 3.3.1.1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

La Educación Intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos los miembros de la sociedad, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades, la comunicación y la competencia interculturales.

La educación intercultural así planteada:

- Se trata de un enfoque educativo, una manera de entender la educación, y supone un proceso continuo, y no un programa o acción puntual.
- Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas y no sólo al curriculum.
- Como enfoque inclusivo, supone una educación de todos, y no sólo de minorías o inmigrantes.
- Percibe la diversidad como un valor, y no como una deficiencia.
- Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos.
- Tiene cuatro objetivos generales fundamentales: la equidad, el antirracismo, la competencia intercultural y la transformación social.

A continuación exponemos los cuatro objetivos generales para conseguir la educación intercultural.

#### **Incrementar la Equidad Educativa.**

Tomando esta idea de equidad educativa como principio y fin de la educación intercultural, los objetivos de este enfoque serían:

- Transformar la escuela de tal modo que todo el alumnado -los alumnos y las alumnas, los estudiantes excepcionales, los alumnos de diversos grupos culturales,

sociales y étnicos- experimente la igualdad de oportunidades de aprender en la escuela.

- Incrementar el rendimiento académico de todo el alumnado.
- Educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes, y en los valores y actitudes asociados a ello.
- Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual, y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.

### **Superar el Racismo, la Discriminación y la Exclusión,**

Los objetivos de la educación intercultural en relación a la superación de esta práctica discriminatoria serían:

- Eliminar el racismo individual, cultural e institucional.
- Desnaturalizar la situación de exclusión sistemática que viven algunas personas y grupos en nuestra sociedad, promoviendo el cuestionamiento y la comprensión de las causas que contribuyen a que se produzcan situaciones de injusticia y de privación de derechos fundamentales (~~→~~ volver visible lo que la mirada normalizadora oculta”).
- Ayudar a todos los alumnos a desarrollar actitudes más positivas hacia diferentes grupos culturales, étnicos y religiosos.

### **Favorecer la Comunicación y Competencia Interculturales.**

Los objetivos de la educación intercultural derivados de la meta de favorecer la comunicación y competencia intercultural serían:

- Potenciar a los estudiantes de grupos victimizados y ayudarles a desarrollar la confianza en su habilidad para tener éxito académico y para influir en las instituciones sociales, políticas y económicas.
- Ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de toma de perspectiva y a considerar las perspectivas de diferentes grupos.
- Ayudar a los estudiantes a comprenderse mutuamente, a través del desarrollo de una perspectiva amplia de la sociedad en que viven.
- Ayudar al alumnado a desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para funcionar en su propia microcultura, en la macrocultura, en otras microculturas, y en la comunidad global.



### Capítulo III: Principios de la práctica educativa en las aulas culturalmente diversas

- Facilitar a todo el alumnado las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable que se prolongará a lo largo de toda su vida.
- Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela, para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.

#### **Apoyar el Cambio Social según Principios de Justicia Social.**

La meta final de la educación intercultural es transformar la sociedad en un medio más justo y democrático. Los objetivos de la educación intercultural en este sentido serían:

- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser miembros críticos y productivos de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Son también objetivos de la educación intercultural en su concepción de reforma de la escuela:

- Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir a la formación de profesores multiculturales.
- Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
- Introducir nuevas estrategias y metodologías en el aula, en el clima escolar y en las relaciones con los padres y la comunidad.
- Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no sólo al educativo; y, en éste, no sólo como atención a minorías o inmigrantes, sino a todos y cada uno de los participantes en educación.

Para contribuir a la formación de educadores interculturales, la Cátedra UNESCO de Educación Intercultural (502), establecida en 2000 en la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), planteó los siguientes objetivos:

- Mejorar el currículo de la educación intercultural para formar al personal docente y perfeccionar las competencias de los profesores universitarios y de otros educadores en materia de educación intercultural.
- Desarrollar programas adecuados de educación continua en el área de la educación intercultural destinados a los profesores.
- Desarrollar la educación intercultural en los programas regulares de formación del personal docente.
- Promover nuevas iniciativas de investigación multidisciplinarias e internacionales para desarrollar materiales y metodologías de educación intercultural, y difundir ampliamente los resultados.
- Vincular a investigadores y educadores de diversos países y regiones mediante el desarrollo de proyectos y programas conjuntos, así como de la creación de una red de educación intercultural.
- Crear una red de investigadores, funcionarios y estudiantes que trabajan en este campo y mejorar la calidad de la educación intercultural, especialmente entre los inmigrantes.

Múltiples iniciativas de la UNESCO dan prueba de una reflexión profunda sobre los retos de la diversidad cultural hoy día. Varias conferencias y mesas redondas lo certifican; los numerosos coloquios, seminarios y reuniones, así como una multitud de informes, publicaciones y estudios que se presentan en el Anexo VI por orden cronológico decreciente.

### 3.3.1.2 NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE PARA VIVIR JUNTOS<sup>115</sup>.

Necesitamos gestionar una mundialización con rostro más humano, que solamente será posible si se globaliza la voluntad y la capacidad de aprender mejor a vivir juntos sacando provecho de las potencialidades de cada cuál e intentando eliminar los riesgos.

El impacto de la mundialización sobre las necesidades de educación básica y sobre las posibilidades de enseñanza es motivo de diversas reflexiones que permiten formular la hipótesis acerca de la existencia de una serie de necesidades básicas de aprendizaje para vivir mejor juntos en ámbitos culturales y sociales diferentes.

**La primera necesidad de aprendizaje para vivir mejor juntos consiste en el desarrollo de la capacidad de hacer frente a los cambios rápidos derivados de todos los ámbitos de actividad humana: el político, el económico y el social, el cultural, el científico y el tecnológico.**

La democracia comprende igualmente el proceso de participación en las instituciones, en especial en las educativas, en virtud de los derechos, deberes y capacidades que cada mujer y cada hombre poseen. Sus formas de expresión se enmarcan en las situaciones y características económicas, sociales y culturales de cada pueblo –su tradición y su historia– en constante transformación. Así, la democratización y la condición ciudadana constituyen procesos que se aprenden desde la infancia y durante toda la vida. No se trata de experiencias definitivas, ni de condiciones que satisfagan plenamente. Por ejemplo, las «antiguas democracias» padecen a menudo de apatía, desinterés e individualismo.

Los jóvenes de sociedades muy diferentes parecen oscilar entre el desencanto de la política y el dinamismo de sus formas de intervención asociativa y pública en los movimientos sociales, culturales y religiosos que atraen a un número creciente de jóvenes, de instituciones y de personas cada vez más diversas.

---

<sup>115</sup> Cuadragésima sexta reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 5 -8 septiembre 2001. *La Educación para Todos para Aprender a Vivir Juntos: Contenidos y Estrategias de Aprendizaje - Problemas y Soluciones*. El presente documento constituye un punto de partida con el principal propósito de que sirva de «referencia» en los trabajos de la Conferencia Internacional de Educación. Intenta, en especial, recoger las experiencias pasadas y las necesidades de análisis derivadas de un proceso de diálogo y de compromiso y de acciones de los actores internacionales y nacionales sustentándose en tres pilares fundamentales, el Plan de Acción del Foro de Dakar, el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien.

**La segunda necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en el desarrollo de la capacidad de convertirse en ciudadano mediante la participación en la vida política y en las instituciones públicas, en su sentido amplio, y a redefinirlas.**

La preocupación de una educación en la ciudadanía democrática está cada vez más presente en todos los sistemas educativos. En las condiciones actuales, las ambiciones con respecto a las contribuciones que aporta la educación a la ciudadanía están aumentando. Si se quiere que las antiguas formas de participación democrática y las nuevas formas de compromiso se fortalezcan, que se descubran nuevas vías de institucionalización y que se instalen en espacios apropiados, las personas deberán disponer para este propósito de conocimientos, capacidades y valores adecuados, que requieren más tiempo para su formación y para el desarrollo de nuevos conceptos.

Es preciso insistir en que aprender a vivir juntos significa comprender la necesidad de pertenencia, respeto y cohesión y de adherirse a ello, rechazando la polarización social, las discriminaciones y las violencias. Tratándose de la necesidad de asegurar la cohesión social, el desafío afecta en especial a los ricos, en tanto que países, comunidades e individuos. La lucha contra la pobreza también incumbe a las personas que se benefician más de la riqueza común, que deben así querer y saber vivir juntos para preservar la paz y su propia capacidad de desarrollarse como individuos.

**La tercera necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en llegar a ser capaz de defender y favorecer los derechos humanos para todos y en todos los ámbitos: el derecho a la vida, a la libertad, a la propia seguridad, al trabajo, a la salud, al bienestar personal y al familiar.**

Resulta particularmente deseable concebir estructuras y procesos educativos que intenten ofrecer oportunidades equivalentes de formación, teniendo en cuenta la diversidad de los puntos de partida de los individuos. También es posible interrogarse acerca de la medida en que la educación puede haber ayudado a transmitir la propaganda, a alimentar la intolerancia y a fomentar el odio.

Aunque la educación no puede hacer todo ella sola, la finalidad de la cohesión social es parte integrante de la principal misión educativa de la escuela, además, las políticas educativas pueden jugar un papel decisivo al respecto. En efecto, la educación favorece en algunas ocasiones la quiebra social: todos los estudios muestran que el criterio del nacimiento –y por lo tanto del entorno socioeconómico– continúa determinando el éxito escolar. Con una selección demasiado temprana, una práctica pedagógica que desde los primeros años de la escuela está más preocupada por el fracaso que por el éxito y que no tiene suficientemente en cuenta la diversidad del alumnado –su origen, su cultura, sus aspiraciones–, y olvida *“dar un sentido”* a las actividades, la educación registra a menudo, incluso en los países más desarrollados, un elevado índice de fracasos o abandonos. Ellos suelen ser signo de marginaciones económicas y sociales, y de reacciones de violencia en el interior y fuera de los propios centros escolares. Por eso, es necesario adoptar fuertes medidas correctivas o compensatorias; algunas, como *“la escuela de la segunda oportunidad”*, son necesarias o interesantes. Pero el problema fundamental que se plantea a todos los actores de la educación continúa siendo, más bien, *¿qué se debe hacer para que todos los alumnos y las alumnas aprovechen más eficazmente “la escuela de la primera oportunidad”?*

Para algunos la evolución actual conducirá inevitablemente a *“un mercado único = una lengua única = una cultura única”*, en perjuicio de la diversidad. La apertura y la construcción de una cultura mundial podrían traer la amenaza de una uniformidad que haría peligrar la diversidad de las culturas en favor de la hegemonía de una sola. Otros hacen referencia más bien a la emergencia de una cultura mundial en permanente construcción y renovación, que no está dominada por la cultura de un país o de una sola región lingüística.

En el contexto actual parece imprescindible que se intente combinar la vitalidad de cada cultura local y nacional con su inclusión en la cultura mundial. En consecuencia, parece claro que el ser humano del siglo XXI deberá ser *“al mismo tiempo un hombre con raíces y un hombre con antenas”*. Deberá labrarse entonces una fuerte identidad cultural -dominar lenguajes, estructuras, referencias espaciales y temporales, códigos, valores- pero a la vez esté abierta a otras culturas.

Se trata entonces de hacer y de deshacer a la vez la dependencia y la libertad en relación con las tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, redescubriendo y

fomentando los valores universales compartidos que más puedan contribuir a querer y a saber vivir juntos.

**La cuarta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en conocer y ser capaz de fortalecer una identidad basada en las mejores tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, renovándolas en favor del bien común.**

Se trata básicamente de aprender a descubrir que, en el mundo, hay otras personas que hablan, sienten, piensan y actúan de distinta manera no sólo porque pertenecen a otras culturas sino porque aunque comparten el mismo compromiso en la búsqueda del bienestar, de la justicia y de la perfección, viven de otra manera.

Se trata de contribuir a una formación que sea capaz de encontrar en los demás elementos inherentes a ellos mismos, en lo que de ellos hay de bueno para ofrecer a todos las oportunidades de edificar juntos un “nosotros multicultural” que respete las diversidades.

**La quinta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en el acceso a una diversidad lingüística basada en la capacidad de comprenderse mejor a sí mismo, de comprender mejor a los demás y de llegar a ser más capaces de construir un “nosotros” que incluya la diversidad cultural.**

Se trata de conciliar las políticas escolares con políticas económicas, sociales, culturales y, en particular, lingüísticas adecuadas. Cuando se trata de decisiones educativas relativas a vivir juntos, es necesario insistir en el hecho que el aprendizaje de cada idioma constituye una nueva oportunidad para el diálogo.

Cuando la enseñanza de las lenguas, primero la materna y la oficial o nacional, combina el placer y la emoción, la razón y las memorias personales, comunitarias, nacionales y mundiales, proporciona un importante servicio al aprendizaje de la vida en común. Los niños, los jóvenes y los adultos, que pueden recurrir a la lengua para resolver los conflictos pueden evitar utilizar la fuerza física. Las personas que defienden los valores y que están motivadas en favor de la paz, la justicia y la verdad tienen que ser capaces de construir los argumentos más poderosos, para ello uno de los ejes centrales es el buen uso de la lengua junto al recurso a los conocimientos científicos y a los medios de información modernos.

**La sexta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en ser capaces de tener acceso a los conocimientos –incluidos los procedimientos de acción (saber hacer)– y de valorar la repercusión de los avances científicos en el medio ambiente, la vida cotidiana, comunitaria, nacional e internacional.**

Hoy en día, la ciencia es una realidad en la que toda la población está implicada y que plantea un problema fundamental a la educación. Las tecnologías de la información y de la comunicación –TIC– podrían constituir un gran potencial para mejorar el acceso y la calidad de la educación: posibilidades de vencer las distancias geográficas, de fortalecer el aprendizaje autónomo, de formar a los educadores, de acceder a una información planetaria en todos los ámbitos. Las TIC son cada vez más necesarias en el contexto de sociedades rápidamente cambiantes en las cuales el incremento de los conocimientos y una formación a alto nivel y en continua actualización se convierten en una exigencia permanente. Sin embargo, las TIC también incrementan la brecha entre quienes ya tienen acceso a la educación y quienes no.

La dimensión de las desigualdades en el acceso a las corrientes de información es enorme no tanto por la llamada “fractura o brecha digital”, como por el acceso a los medios más antiguos y tradicionales de comunicación y de información, tales como el teléfono o la televisión. Se observan diferencias significativas no sólo en el interior de cada región sino en el interior de cada país e incluso en las regiones más desarrolladas, principalmente en relación con los sectores sociales, los sexos y las edades.

**La séptima necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en tener acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y a desarrollar la capacidad de utilizarlas para aprender y hacer juntos.**

Para algunos, las TIC, podrían ofrecer a cada escuela la oportunidad de formar verdaderas comunidades de aprendizaje, orientadas a la cooperación y a la interdependencia en lugar de a la competencia y al individualismo. Para otros, las TIC fortalecen el individualismo y limitan la socialización en tiempo real (“tengo muchos amigos en Internet pero no tengo ninguno en mi clase”).

En cuanto a los profesores, hay estudios que demuestran que, en términos de acceso y uso personal de las TIC –Internet en particular– son un grupo comparativamente por debajo de la media sin constituir un grupo homogéneo.

Por otra parte, queda abierto todo un abanico de reflexiones sobre las relaciones entre las amplias alternativas que brindan las TIC y los costos de la educación. Parece que los costos iniciales que suponen la aplicación de las nuevas tecnologías son muy elevados pero que luego los costos de una educación de calidad para todos se reducirían de manera considerable, favoreciendo un acceso más justo a la sociedad del saber.

Ante las nuevas situaciones que están surgiendo, la educación está directamente interpelada, dado que por su esencia misma debe permitir que los individuos y las sociedades aprendan a ser dueños de su propio destino. Incentivo para el desarrollo de las afiliaciones familiares, locales, regionales, nacionales y mundiales, la educación tendrá que ser capaz de inculcar a cada una de las personas una voluntad de cohesión social que favorezca la libertad y la creatividad, así como una formación individual para hacer frente a un abanico de decisiones personales cada vez más amplio en un entorno caracterizado por la incertidumbre y por un creciente número de tensiones.

#### 3.3.2 LA DIVERSIDAD CULTURAL, PATRIMONIO COMÚN EUROPEO.

En el "Informe de Expertos sobre Políticas de Inmigración e Integración Social de los Inmigrantes en la Comunidad Europea" de 1990, se afirma que la educación intercultural es la estrategia más coherente para la integración de los mismos. El proporcionar a los alumnos las herramientas para reflexionar desde varios puntos de vista sobre aspectos de la convivencia potencialmente conflictivos, contribuye a prevenir el racismo y la xenofobia. Se afirma también que el pluralismo cultural es indisociable del proceso de modernización de nuestras sociedades (Besalú, 1994: 118).

La diversidad cultural se ha convertido en una de las principales cuestiones debatidas a escala internacional desde 1998 entre las organizaciones internacionales y regionales.



Además, la diversidad cultural ha sido objeto de debates en otros foros internacionales y regionales, haciendo partícipe a la sociedad civil<sup>116</sup>.

Esta creciente defensa de la diversidad cultural a escala internacional es una respuesta positiva a la preocupación en aumento de la sociedad civil y de los gobiernos en cuanto a la preservación de la diversidad cultural -como legado común de la humanidad, de forma similar a la biodiversidad-, y al fomento de las culturas vivas y de la capacidad creativa. En ambas dimensiones, la diversidad cultural tiende a integrar estrategias globales de desarrollo sostenible. Las autoridades públicas son cada vez más conscientes de la necesidad de desarrollar un diálogo intercultural, en defensa de la paz, la seguridad y la estabilidad a escala mundial.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, y el Plan de Acción para sostenerla, adoptados unánimemente por la UNESCO en noviembre de 2001, recibieron la aprobación de la Comunidad Europea y de sus Estados miembros. Estos últimos se manifestaron ampliamente en favor de los valores y principios que contienen estos textos, y que fueron adoptados por la mayor parte de la comunidad internacional. En el primer punto del Plan de Acción se menciona el objetivo de *“(...) profundizar en particular la reflexión sobre la conveniencia de elaborar un instrumento jurídico internacional sobre la diversidad cultural”*.

La preservación y el fomento de la diversidad cultural constituyen unos de los principios fundadores del modelo europeo. Están recogidos en el Tratado, en su artículo 151<sup>117</sup>; en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en su artículo 22<sup>118</sup>, y ocuparán un lugar destacado en la futura Constitución.

---

<sup>116</sup> En lo referente a la sociedad civil, cabe mencionar la Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), y la Red Internacional de Políticas Culturales (RIPC), así como la Red Internacional para la Diversidad Cultural (RIDC). En el contexto de sus debates sobre la diversidad cultural, algunas organizaciones se centraron más específicamente en el tema de un instrumento internacional. La RIPC elaboró un proyecto de convenio global, aprobado por los ministros en Ciudad del Cabo en octubre de 2002. Paralelamente a las reuniones de la RIPC, un colectivo de profesionales que representa a la sociedad civil y reunido en el marco de la Red Internacional para la Diversidad Cultural (RIDC) también ha redactado un proyecto de instrumento internacional. Además, el SAGIT (Sectoral Advisory Group on International Trade on cultural industries; grupo de asesoramiento sectorial sobre el comercio internacional de las industrias culturales), que asesora al Gobierno canadiense en cuestiones relacionadas con el comercio, ha redactado asimismo un proyecto de instrumento.

<sup>117</sup> En especial, en el apartado 1 del artículo 151: *“La Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común”*. Y en el apartado 4 del citado artículo: *“La Comunidad tendrá en cuenta los aspectos culturales en su actuación en virtud de otras disposiciones del presente Tratado, en particular a fin de respetar y fomentar la diversidad de sus culturas”*.

<sup>118</sup> Artículo 22: *“La Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística”*.

El artículo 151 exige a la UE y a sus Estados miembros que fomenten este modelo en sus relaciones internacionales, a modo de contribución a un orden mundial basado en el desarrollo sostenible, la coexistencia pacífica y el diálogo entre culturas. Con respecto a la cooperación internacional, la disposición fundamental es el apartado 3 del artículo 151: *“La Comunidad y los Estados miembros fomentarán la cooperación con los terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en el ámbito de la cultura, especialmente con el Consejo de Europa”*.

La Comunidad participa en políticas y acciones culturales que le exigen reforzar estos aspectos dentro de sus fronteras y en sus relaciones con terceros países y organizaciones internacionales. La Comunidad ha elaborado una ambiciosa política de desarrollo que incluye un componente cultural con determinadas regiones del mundo, especialmente las regiones de África, Caribe y Pacífico (ACP) y del Mediterráneo<sup>119</sup>. Las acciones exteriores comunitarias en el ámbito cultural encuentran su legitimidad y valor añadido en su vocación natural hacia el fomento del diálogo intercultural y el establecimiento de las condiciones para que éste sea equilibrado.

En el campo de la sociedad de la información, la Comunidad ha elaborado acciones y programas –tales como la iniciativa eEurope– destinados fundamentalmente a la promoción de la diversidad cultural mediante el uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Estas acciones suponen un marco para el diálogo y la cooperación con terceros países.

Dentro de la UE, el Tratado (artículo 151) constituye el fundamento jurídico para el fomento de la diversidad cultural, especialmente mediante la obligación de que la Comunidad tenga en cuenta la cultura en su actuación y en la cooperación internacional. El concepto de cultura que sustenta la actuación comunitaria, especialmente a escala internacional, se entiende en un sentido antropológico y social, que abarca todo lo referente a la identidad y dignidad de las personas. Este concepto permite al individuo aprehender totalmente y de forma dinámica la diversidad cultural en su relación con el prójimo.

---

<sup>119</sup> Véase el artículo 27 sobre “Desarrollo cultural” del Acuerdo de Cotonou y el Capítulo III sobre “Colaboración en los ámbitos social, cultural y humano: desarrollo de los recursos humanos, fomento de la comprensión entre las culturas y de los intercambios entre las sociedades civiles” de la Declaración de Barcelona de 1995 por la que se establece la nueva colaboración euromediterránea.

Por lo tanto, un instrumento sobre diversidad cultural europea deberá tener los siguientes objetivos y cumplir las siguientes condiciones:

- Fomentar la diversidad cultural.
- Contribuir al diálogo entre culturas y al entendimiento y respeto mutuos.
- Desarrollar la cooperación cultural internacional, para potenciar los intercambios de bienes y servicios culturales, incluidos los procedentes de países en desarrollo. En este sentido, deberán celebrarse reuniones periódicas entre profesionales de las Partes para contribuir a la definición y elaboración de instrumentos y marcos de cooperación a escala internacional -regional o bilateral. Se fomentará la dimensión cultural de las acciones de cooperación, incluida la necesidad de apoyar, a través de la educación, el reconocimiento mutuo de las identidades culturales como condición para el diálogo intercultural.
- Favorecer el desarrollo de políticas e instrumentos culturales a escala nacional, regional e internacional.
- Proporcionar un centro de referencia y un foro para que los Miembros puedan debatir las políticas culturales, aumentar sus conocimientos en este ámbito e intercambiar las mejores prácticas.
- Aportar asistencia y conocimientos técnicos a los Miembros para el desarrollo de políticas culturales adaptadas a cada situación específica.

Sería conveniente y deseable establecer un marco institucional para supervisar la situación de la diversidad cultural en el mundo como, por ejemplo, un observatorio internacional o un mecanismo de vigilancia de la diversidad y de los intercambios culturales, y comenzar la elaboración y definición de indicadores y normas internacionales en el ámbito de la diversidad cultural. Esta estructura podría, por ejemplo, redactar un informe anual sobre la situación de la diversidad cultural a partir del informe de cada parte.

El Parlamento Europeo, el 15 de diciembre de 2003, realizó un informe sobre la preservación y el fomento de la diversidad cultural, considerando que:

- la preservación y el fomento de la diversidad cultural figuran entre los principios fundadores del modelo europeo<sup>120</sup>,
- los países adherentes aportarán más diversidad cultural y lingüística, y que ello redundará en un enriquecimiento de la Unión,

---

<sup>120</sup> COM(2003) 520 de 27.8.2003.

- sólo podrá preservarse la diversidad cultural cuando todos tengan acceso a su propia cultura y puedan participar de ella,
- la diversidad cultural es un concepto de desarrollo cultural y un principio rector del desarrollo sostenible que comprende el intercambio y el diálogo,
- en algunos Estados miembros de la Unión Europea las identidades culturales no son uniformes y que no necesariamente coinciden con las fronteras de dichos Estados,
- el diálogo cultural promueve el entendimiento mutuo entre los pueblos en beneficio de la paz, y que el diálogo intercultural es un instrumento adecuado para luchar contra el racismo y la xenofobia,
- las tecnologías de la información y de las comunicaciones ofrecen potencialmente mediante su flexibilidad inherente, una oportunidad para promover la diversidad cultural y es partidario de que todos los países tengan acceso sin discriminación a esas tecnologías; señala, sin embargo, que el creciente abismo digital está incrementando las diferencias entre los países del norte y los del sur;
- la mencionada Convención sobre la diversidad cultural de referencia debería reconocer la necesidad de preservar la diversidad lingüística. Insiste en que la diversidad lingüística al nivel de los Estados y de las naciones se reconozca plenamente como dato básico en la cooperación al desarrollo y en las relaciones internacionales en general y pide que, con vistas a ello, se desarrollen estrategias efectivas de conservación y protección de la diversidad, junto con estrategias de fomento del plurilingüismo, mediante una ayuda activa y concreta a la enseñanza en la lengua materna y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la formación y la sensibilización sin discriminación.

Y puesto que percibe que la diversidad cultural supone el reconocimiento, fomento y desarrollo de las culturas locales, de las industrias culturales, de las políticas culturales públicas y de la apertura a otros universos culturales, y la protección de las instituciones y actividades nacionales e indígenas, incluida la rica variedad de lenguas, conocimientos autóctonos, tradiciones, estilos de vida, expresiones culturales y artísticas, pluralismo de los medios de comunicación y diversidad de sistemas educativos, pidió a la Comisión que:

- se comprometiera activamente con la prestación, fomento y extensión geográfica de los intercambios en los ámbitos de la cultura, los servicios audiovisuales y la educación en el interior de Europa y con terceros países, a fin de lograr un consenso internacional de amplia base en esas cuestiones, en particular, tras 2006, en el marco de los programas Cultura 2000, Juventud y Sócrates y con respecto a todos los programas futuros;

### Capítulo III: Principios de la práctica educativa en las aulas culturalmente diversas

- se comprometiera activamente en el fomento de la diversidad cultural en el marco de las políticas de desarrollo y cooperación de la CE valorizando y fomentando significativamente las acciones y los programas de cooperación cultural con terceros países, en particular para desarrollar la capacidad de expresión cultural de los países en desarrollo;
- promoviera el diálogo cultural con los ministros nacionales, federales y regionales de Cultura y Educación, con participación de la sociedad civil y la función pública;
- integrara plenamente el concepto de diversidad cultural europea en su estrategia de comunicación, a fin de informar sobre el Día Mundial de la Diversidad Cultural, que se celebrará el 21 de mayo, así como que presente propuestas sobre las modalidades de participación en ese acto.

Así mismo, el Parlamento Europeo pidió a la Unión que valore el comercio de servicios y productos culturales según el requisito de desarrollo sostenible y la identidad cultural como valor común; y a la Conferencia General de la UNESCO que elabore procedimientos, políticas y programas que faciliten el acceso a la cultura y permitan el desarrollo de la política cultural, para posibilitar a los países, y en especial a los países en desarrollo, la producción y distribución de sus propios productos y servicios culturales.

#### **Metas sociales interculturales en la escuela salesiana.-**

La escuela salesiana, a nivel micro, valora, defiende y responde a la diversidad cultural subyacente en la sociedad actual. Siempre se ha adaptado a los tiempos y a los lugares donde se ha enclavado, por ello está dando una respuesta educativa inculturada en los cinco continentes.

El II Congreso de dirigentes de Escuelas y Centros de Formación Profesional Salesianas de Europa, mas de doscientos participantes de 23 países, reunidos en Cracovia del 29 de abril al 2 de mayo de 2005, tuvo como objetivo potenciar la vocación y el servicio de los directivos de las escuelas salesianas en Europa, en referencia a la realidad y a los desafíos de la nueva Europa, a la educación a la paz y al respeto mutuo de la propia identidad, y con la identidad salesiana de la escuela como garantía de futuro.

La Escuela Salesiana afronta el reto de una nueva Europa en la que la inversión en capital humano es el mayor de los activos; en la que la preparación para el futuro sigue apoyada en el valor de la razón, la religión y el amor. Y desde la misión salesiana, se afrontan estas grandes propuestas:

- Los derechos humanos.
- Las libertades fundamentales.
- La legitimidad democrática.
- La paz y el rechazo de la violencia.
- El respeto por los otros.
- El espíritu de solidaridad.
- El desarrollo equitativo.
- La igualdad de oportunidades.
- Los principios del pensamiento racional.
- La conservación del medio ambiente.
- La responsabilidad individual.

La mejor aportación que ofrece el sistema preventivo de Don Bosco, para afrontar hoy los retos de la vida, de la familia, de la educación y de los derechos humanos, es:

**1. Educar con el corazón de Don Bosco.**

- 1.1. Proximidad efectiva, de participación, de acompañamiento, de animación, de testimonio, de propuesta vocacional.
- 1.2. Renovada opción sobre todo por los jóvenes más pobres y en peligro.
- 1.3. Apostando por las cualidades positivas de todo joven, incluso del más castigado por la vida.

**2. Cuidar el desarrollo integral de los jóvenes, con una renovada opción de educación**

- 2.1. que previene el mal a través de la confianza en el bien,
- 2.2. que acompaña a los jóvenes con perseverancia y paciencia,
- 2.3. que forma personas solidarias, abiertas a los valores de la vida y de la fe,
- 2.4. que les hace capaces para vivir con sentido, alegría, responsabilidad y profesionalidad.

**3. Promover los derechos humanos, en particular de los menores,**

- 3.1. promoviendo la cultura del otro,
- 3.2. sabiendo que el lenguaje de los derechos humanos nos permite el diálogo y la inserción de la pedagogía salesiana en las distintas culturas de nuestro mundo.

Y todo ello vivido en una constante obsesión de participación comunitaria, renovando diariamente el carácter comunitario de la experiencia pedagógica salesiana.

La consigna del Rector Mayor de los salesianos para el año 2008 ha sido la siguiente: *–Eduquemos con el corazón de Don Bosco, para desarrollar íntegramente la vida de los jóvenes, sobre todo de los más pobres y necesitados, promoviendo sus derechos”.*

A modo de síntesis, los valores que aporta la escuela salesiana se pueden agrupar en:

### **1. Los valores en referencia a la RELACIÓN.**

Subraya el aspecto humano - relacional destacando, ante todo, el valor de la comunión que podemos focalizar en algunos elementos, tales como:

- a. Dar prioridad e importancia a las relaciones personales como amistad, alegría, confianza, acogida, apertura recíproca, corresponsabilidad, lealtad, coherencia, honestidad, apertura a otras comunidades más amplias;
- b. Potenciar los valores favorables al crecimiento comunitario, es decir, la responsabilidad, la iniciativa propia del grupo, la escucha de los jóvenes;
- c. Vivir y trabajar juntos, desde claves de corresponsabilidad dentro de la comunidad educativa.

### **2. Los valores en referencia a la PERSONALIZACIÓN.**

Subraya el valor de la centralidad de la persona como protagonista activa de la acción educativa, destacando los siguientes elementos:

- a. La vida como alegría y fiesta.
- b. La persona como centro de la acción educativa.
- c. La educación integral del alumno.
- d. Una respuesta adecuada a las nuevas formas de pobreza juvenil.
- e. La necesidad de tener en cuenta en el ámbito educativo la realidad (realismo educativo).
- f. Conocer y dar una respuesta adecuada a las necesidades y exigencias del mercado de trabajo.
- g. Profesionalidad de la escuela frente al fenómeno del paro juvenil.

- h. La conciencia de una propuesta educativa escolar contestada, a menudo, desde una problemática familiar creciente como el divorcio, la ausencia de cariño familiar, el abuso sexual en las familias, la inestabilidad emocional, la agresividad, el consumo de drogas y alcohol, etcétera.

### **3. Los valores en referencia a la RELACIÓN PEDAGÓGICA.**

Habla de la relación pedagógica y subraya de modo particular:

- a. La actualidad del Sistema Preventivo y, por lo tanto, el valor de la preventividad que aparece como uno de los elementos más emergentes y necesarios. Se habla, por tanto de:
- La necesidad del testimonio de los educadores manifestado en un estilo de vida que tiene como fruto una personalidad positiva.
  - La necesidad de la formación permanente.
  - El optimismo educativo, es decir, creer como Don Bosco en la educabilidad de todos los jóvenes.
  - La ternura y ~~la~~ "palabra al oído" de Don Bosco.
  - El sentido de responsabilidad y autonomía.
  - Un clima sereno y respetuoso con el otro.
- b. La visión positiva de la vida, de las personas, de las situaciones y, de modo particular:
- Valorar los aspectos positivos presentes en la cultura juvenil.
  - Asumir la tarea de ser guías, dotados de autoridad por parte de los jóvenes, y con capacidad de acompañarlos en su proceso de crecimiento personal.
  - Solidaridad.
- c. El valor del trabajo que exige:
- La formación permanente.
  - El cumplimiento preciso y constante del propio deber.
  - La puesta al día constante para responder con competencia a los ~~signos~~ "signos de los tiempos".
- d. La calidad educativa y evangelizadora de la escuela manifestada en:
- El mantenimiento de la identidad salesiana de la escuela.
  - El valor de la programación de la formación cristiana, salesiana y profesional.
  - La capacidad de emplear los medios modernos de comunicación social.
  - La necesidad de una mentalidad nueva, abierta a diferentes culturas y religiones.



**4. Los valores en referencia a la TRASCENDENCIA.**

- El encuentro personal con Jesús, Señor de la vida.
- El valor del silencio, de la interioridad, de la contemplación.
- El diálogo fe-cultura en el proceso educativo.
- El sentido de la vida como vocación - proyecto de vida y proyecto profesional.
- La importancia de la nueva evangelización en la enseñanza religiosa.
- La manifestación de nuestra fe en un Dios que quiere a todos incluso a los no creyentes.

**3.4 HACIA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL.**

La Pedagogía Intercultural analiza la práctica educativa considerando las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación pedagógicas. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. En ella se acentúa la interacción, la comunicación, la negociación y el enriquecimiento entre formas culturales diversas.

Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades, la superación del racismo y la adquisición de la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003).

### 3.4.1 UN MEDIO ESCOLAR INTERCULTURAL BASADO EN EL PARADIGMA HOLÍSTICO MULTIFACTORIAL.

"No se trata de elegir por ellos. Se trata de andar juntos, cada uno a su manera, por el mismo camino".

Teresa San Román.

Frente a las diversas respuestas educativas actuales, proponemos un paradigma holístico que conceptualiza la escuela como un todo interrelacionado. La escuela ayudaría de este modo al alumnado a desarrollar el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria, en la cultura mayoritaria y con/entre otras culturas (Aguado, 1997)<sup>121</sup>. Entre las principales características que definen este modelo holístico de escuela intercultural se destacan las siguientes:

- El personal de la escuela mantiene actitudes y valores democráticos.
- La escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad étnica y cultural.
- Los procedimientos de evaluación favorecen la igualdad.
- El currículum y los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre conceptos, resultados y problemas.
- El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y promovidos.
- Los estilos de enseñanza y motivación son utilizados según los grupos culturales.
- El alumnado de diferentes grupos culturales disfruta del mismo estatus en la escuela.
- Tanto el profesorado como el alumnado adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer formas variadas de racismo y emprender acciones orientadas a su eliminación.

Así pues, bajo esta perspectiva la Educación Intercultural es el concepto clave del cual partimos y que trasciende otros conceptos más restrictivos y limitadores (multicultural, pluricultural, transcultural, etc.). La Educación Intercultural define un enfoque, un proceso dinámico de naturaleza social en el que las personas son positivamente impulsadas a ser conscientes de su interdependencia y es, a su vez, un pensamiento que sistematiza tal enfoque.

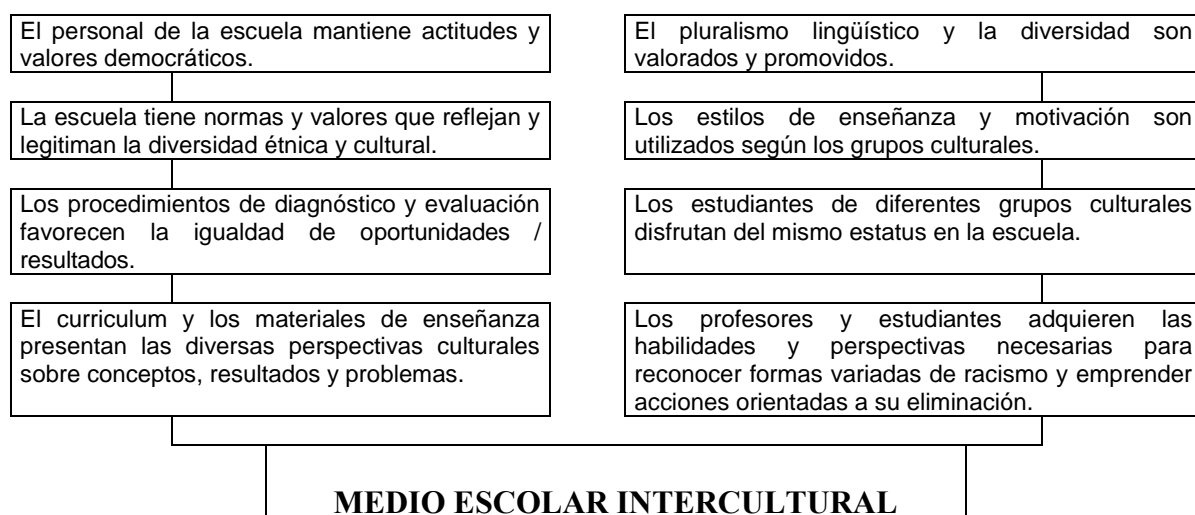
---

<sup>121</sup> AGUADO ODINA, M<sup>a</sup> Teresa (1997). *“Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación Intercultural”*. Revista de Investigación Educativa, 15 (2), 247-271.

Los principios sobre los que se formula y desarrolla este enfoque educativo intercultural pueden sintetizarse como sigue:

1. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria (Borrelli y Essinger, 1989).
2. La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales (Leurin, 1987).
3. Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global (Galino, 1990).
4. Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto, está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades con un pobre contexto cultural que a las de sociedades con uno más rico -mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social.
5. Es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas (Walkling, 1990).

**Cuadro 3.1: Un medio escolar intercultural basado en el paradigma holístico multifactorial (Adaptado por Teresa Aguado Odina de Banks y Lynch, 1986)**



Proponemos pues un paradigma holístico que, tal y como se expone en el Cuadro 3.1, conceptualiza la escuela como un todo interrelacionado. El medio escolar como totalidad es un sistema integrado por un número de factores identificables, tales como las actitudes y valores del personal, los procedimientos y estrategias de la evaluación, el currículum y los materiales de enseñanza.

En este medio escolar intercultural cada una de esas variables refleja la igualdad social, cultural y étnica. Aún cuando la reforma puede iniciarse en cualquiera de las variables consideradas, es preciso que se extienda a cada una de ellas para lograr que los alumnos de los diferentes grupos vivan el medio de forma similar (Banks y Lynch, 1986: 2). La escuela debería ser un medio cultural donde la aculturación tenga lugar. Tanto profesores como alumnos deberían asimilar algunos puntos de vista, percepciones y ethos del otro al interactuar entre sí. Tanto los profesores como los estudiantes se verán enriquecidos por el proceso, y la ejecución académica de los alumnos de diversas culturas se verá mejorada al verse reflejados y legitimizados en la escuela. El paradigma holístico supone la necesidad de que los procesos de aculturación y acomodación se den simultáneamente en el medio escolar.

La planificación curricular desde una perspectiva intercultural supone la adopción de un modelo fluido e interactivo adaptado a las realidades cotidianas de cada clase y grupo que permita la elaboración de diseños curriculares adecuados a las características y necesidades de los diferentes grupos.

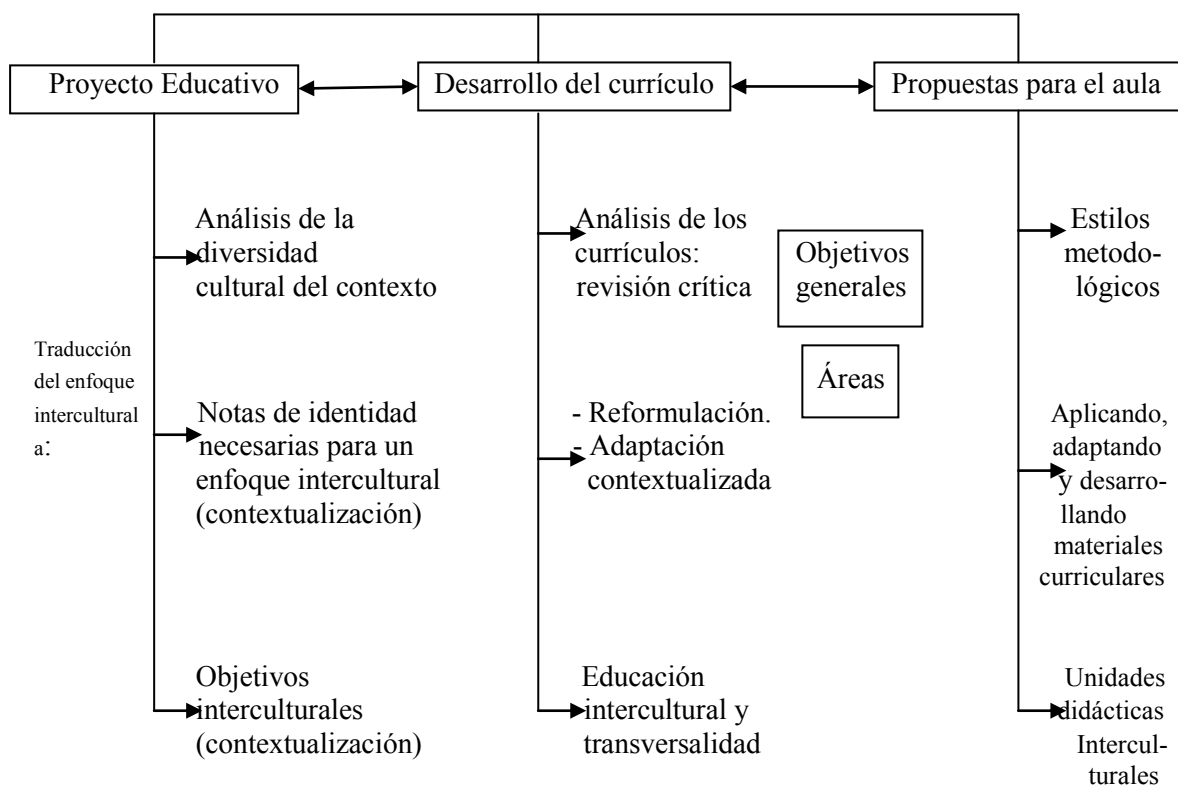
La propuesta de educación intercultural implica una toma de conciencia acerca de la interdependencia entre los diferentes grupos que integran el cuerpo social y plantea el desarrollo de paradigmas educativos complejos, holísticos, plurimensionales y multifactoriales. Tales paradigmas y estrategias exigen considerar la escuela como un todo imbricado en una sociedad compleja y promueven reformas encaminadas a favorecer un proceso de aculturación mutua y pluralista para alumnos y profesores, proporcionándoles los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para una plena participación en su propia cultura, su nación y la sociedad en su totalidad (Batalaan, 1983; Lynch, 1986).

Aguado (1999: 92) considera que un medio escolar intercultural es aquel que: *“asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar diferentes grupos, haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos atendiendo a las*

*características diferenciales del alumnado: grupo etnocultural, clase, género, discapacidad, etc.”*

En el Cuadro 3.2 se plantean algunas recomendaciones que orientan la planificación de la enseñanza, la toma de decisiones acerca del currículo, de forma coherente con el enfoque intercultural. Para ello, tenemos que tener en cuenta los documentos que todo centro educativo debe elaborar: el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Etapa (PCE) y las Programaciones de Aula.

**Cuadro 3.2: Líneas de trabajo en los centros escolares.**  
Educación Intercultural: tres posibles líneas de trabajo (MEC, 1996: 57)



Se trata de elaborar cada uno de ellos desde la perspectiva intercultural. Es necesario asumir que toda decisión que tomamos en educación, que toda decisión sobre planificación de la enseñanza, debe considerar la diversidad cultural de los alumnos, sus familias y comunidades, de los profesores y demás agentes en educación. Y ello independientemente de si esos estudiantes y sus familias son de otra lengua o no, de otra nacionalidad o no, de otra religión o no.

Desde el **Proyecto Educativo de Centro (PEC)**, el centro educativo potencia la educación intercultural entendida como propuesta que ha de favorecer, desde el respeto y la solidaridad, las relaciones entre los diferentes pueblos y hacer efectivo el derecho a la diferencia como valor personal y social. Para lo cuál se proponen como objetivos:

- Sensibilizar a la Comunidad Educativa sobre la realidad multicultural y sobre la necesidad de educar para ella.
- Promover un marco de relaciones que facilite la vivencia de las distintas realidades culturales y genere una interacción cultural tolerante y enriquecedora.
- Incorporar al currículum el conocimiento de otras realidades sociales y culturales diferentes desde enfoques interculturales.
- Introducir estrategias interculturales en el aula y fomentar nuevas formas de relación dentro y fuera de la escuela.
- Crear una conciencia crítica respecto a una realidad multicultural, que implica un análisis crítico de los contenidos que se enseñan y de los valores que comportan, que evita el confundir el respeto y la tolerancia con el conformismo y la aceptación, y que supone adecuar la práctica escolar con los valores que se intentan transmitir.
- Proporcionar instrumentos de análisis y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto.
- Motivar el interés, la curiosidad, el respeto y la tolerancia por lo diferente.
- Capacitar para combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales, y para generar actitudes positivas hacia la diversidad.
- Educar en la necesidad de la existencia de otras formas de vida diferentes y en los valores de solidaridad y cooperación.
- Elevar el autoconcepto personal/grupal de las minorías étnicas integradas en el centro.
- Potenciar la convivencia y cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela.
- Promover y facilitar el contacto con otros centros/realidades de diferentes contextos.
- Favorecer la expresión de diferentes culturas y la participación en ellas.
- Mejorar el nivel de competencia multicultural de los miembros de la comunidad educativa.
- Fomentar la formación permanente del profesorado en la realidad multicultural.

- Contribuir a establecer una relación más estrecha entre el centro educativo, las familias y el entorno.

La actuación a nivel curricular debería ser distinta, si consideramos los niveles de concreción curricular especificados por J. A. Banks (cit. Jové, 1998) en cuatro:

- Aproximación a las diferentes contribuciones. Se introducen en los programas acontecimientos culturales de los diversos grupos étnicos.
- Perspectiva aditiva, que supone la incorporación de unidades completas, normalmente unidades de programación, en relación a una determinada cultura.
- Perspectiva de transformación. Los cambios curriculares posibilitan comprender y analizar hechos culturales desde diferentes puntos de vista, permitiendo enfatizar en la necesidad de entender la realidad desde diferentes explicaciones culturales.
- Centrado en la acción ética, social y cívica. El desarrollo curricular mediante proyectos conlleva la realización de acciones cívicas relacionadas con los problemas que ha estudiado.

El primer enfoque es fácil de introducir, si bien asume una visión reduccionista y superficial del hecho intercultural, a la vez que puede fomentar estereotipos y reforzar las concepciones previas de los estudiantes sobre el tema. El enfoque sumativo puede facilitar la interrelación con los aprendizajes previos de los estudiantes, pero refuerza la idea de la independencia de las diferentes culturas y no ayuda a su interrelación cognitiva y afectiva.

La perspectiva de la transformación permite incidir en los aprendizajes previos, facilita la interpretación de los hechos desde diferentes puntos de vista y ofrece instrumentos de análisis y crítica sobre las diferentes realidades culturales. A estas virtualidades, el cuarto enfoque añade la implicación emocional y el aprendizaje significativo a partir de la experiencia personal. Los inconvenientes en ambos casos se relacionan con la dificultad de adecuar un curriculum preestablecido a las nuevas exigencias y con la inexistencia de materiales curriculares que ayuden a concretar las diferentes propuestas.

Los principios y pedagogía del enfoque educativo crítico para el tratamiento de la diversidad cultural (Sabariego, 2002: 116, en referencia a Kalantzis y Cope, 1999) se recogen a continuación:

- **Foco del curriculum.** La educación para la integración social y el pluralismo cultural y lingüístico; el desarrollo de todo el alumnado para ser miembros activos en la confrontación de las injusticias dirigidas a ellos mismos y a los otros.
- **Estructura del curriculum.** Un currículo básico reestructurado y con más apertura a la diversidad; el contenido incluye aspectos sobre la diversidad y la justicia relacionados con el género, la clase social, las discapacidades, la etnicidad y la cultura.
- **Fuentes del programa educativo.** Los requisitos lingüísticos y cognitivos necesarios para la integración social, las destrezas epistemológicas y sociales para vivir con la diversidad cultural y lingüística. De modo que la diferencia cultural y lingüística se convierte en un recurso para la integración social.
- **La agenda cultural/social.** El antirracismo y determinados contenidos para el desarrollo de las destrezas y el conocimiento socialmente valioso.
- **Epistemología.** El multiculturalismo como un diálogo crítico.
- **Modalidades pedagógicas.** Apertura de la diversidad y aprendizaje activo. El profesorado utiliza una variedad de estrategias que activa y regularmente implican a las familias en el desarrollo y la evaluación del currículo.
- **Estilos de enseñanza/aprendizaje.** Necesidad de negociar los estilos de enseñanza/aprendizaje para mantener un diálogo productivo entre el profesorado, el currículo y el alumnado.

Este espacio de síntesis que debe ser el curriculum se concreta en el **Proyecto Curricular de Centro (PCC)**, que debería considerar entre otras cuestiones:

- Impregnación de lo intercultural en los diferentes elementos que configuran los diseños curriculares: objetivos, contenidos, materiales, metodologías y sistemas de evaluación.
- Dotación de instrumentos eficaces de comunicación, especialmente por lo que afecta al tratamiento de la lengua materna y al conocimiento de idiomas.
- Atención a las materias que puedan actuar como ejes vertebradores: Geografía, Historia, Antropología, Arte, Ética, Literatura.
- Selección y tratamiento de los contenidos, evitando el excesivo etnocentrismo de la educación tradicional.
- Adecuación metodológica, que permita profundizar en las variables culturales propias a partir de perspectivas globales. Deberá incluir, asimismo, elementos de



discusión que potencien el sentido crítico que mencionamos y considerar las aportaciones que puedan proporcionar los modelos de aprendizaje cooperativo, el estudio de casos u otros planteamientos ya usados en programas de educación moral (técnicas de «*comprobación de principios*» de J. Lynch, la «discusión de dilemas» de L. Kohlberg, la «*clarificación de valores*» de E. Rath o la «*dramatización*», entre otros).

- Niveles de opcionalidad que se establecen.
- Revisión del soporte que se da a la realización de curricula, tan diversificado como el que precisa una realidad intercultural.

En el ámbito **metodológico**, cabe considerar:

- Los referentes metodológicos y experienciales que aporta el alumnado.
- Estrategias metodológicas de diversificación, que favorezcan un pensamiento divergente y multicultural.
- Metodologías promotoras de la interacción e intercambio: el aprendizaje cooperativo.
- El enfoque socio-afectivo, que considera tanto lo cognitivo como lo afectivo-experiencial, y que se plantea la formación de hábitos positivos hacia sí mismo, los compañeros y la sociedad.
- La vivencia de la diversidad cultural y de la interculturalidad.

La **evaluación** debe considerar las múltiples características identificadoras de la educación intercultural, que tienen como base la igualdad, la no discriminación y el respeto a la diversidad de todos y cada uno de los estudiantes.

Francesc Carbonell i Paris (2000), ofrece un decálogo para una educación intercultural:

- I Educarás con la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.
- II Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.
- III No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.
- IV Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.
- V Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.

### Capítulo III: Principios de la práctica educativa en las aulas culturalmente diversas

- VI Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.
- VII No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.
- VIII No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos.
- IX Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.
- X Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

El desarrollo de los planteamientos anteriores, concretados y realizados mediante acciones a corto plazo contempladas en documentos como la **Programación General del Centro**, la Programación didáctica de los profesores, el Presupuesto o la Memoria, debe considerar asimismo:

- La necesidad de partir siempre del escenario cultural, social e institucional donde tiene lugar la acción intercultural. En este sentido, tiene plena vigencia para el análisis del contexto y la detección de necesidades las nueve invariantes que D. Lawton (1989) propone para realizar el mapa cultural del barrio: estructura social-sistema social; sistema económico; sistema de comunicación; sistema de racionalidad; sistema tecnológico; sistema moral; sistema de creencias, sistema estético y sistema de maduración (referido a costumbres y ritos de iniciación, separación-continuidad entre grupos culturales).
- El papel de la escuela como mediadora entre la ~~macro~~“macrocultura” (principios altamente consensuados por la sociedad) y las diferentes ~~micro~~“microculturas” que existen dentro y fuera de la institución.
- Tan importante como el programa intercultural lo constituye el proceso de discusión y el consenso, que ha de llevar tanto a su concreción como a su plena realización y evaluación.

Desde el punto de vista intercultural, las variables más relevantes en la dimensión que analizamos resultan ser la formación, las actitudes y las relaciones que afectan a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Son, no obstante, variables que debe considerarse con el resto de los elementos considerados anteriormente.

El conjunto de actitudes deseables afecta a toda la comunidad educativa pero, sobre todo, exige prestar una especial atención a las del educador, dado su papel de mediador frente

a la comunidad y de ejemplo frente al alumno. Al respecto, Muñoz señala las siguientes actitudes (1992: 11-12):

1. *Respeto a todas las culturas, incluso a las consideradas como primitivas o minoritarias.*
2. *Respetar el derecho a la diferencia, pero sin "etiquetar" al educando en razón de su diferencia.*
3. *Aceptación positiva de los valores y estilos de vida de las diversas culturas.*
4. *Deseo de conocer, estudiar y comprender la cultura origen de cada uno de sus alumnos, en especial los hábitos familiares, roles culturales y códigos morales.*
5. *Interés por descubrir cuáles son los aprendizajes infantiles en cada una de las culturas.*
6. *Atención especial a los problemas de lenguaje.*
7. *Rechazo claro y explícito de toda discriminación racial.*
8. *Superación progresiva del propio etnocentrismo.*
9. *Sensibilidad ante el conflicto interno que el biculturalismo ambiental puede producir”.*

El proceso de socialización del **alumnado** que cabe impulsar deberá, además, tener en cuenta:

- Que muchas personas han adquirido el lenguaje, costumbres y pautas culturales de una manera natural e inconsciente a través de procesos de enculturación generados en su contexto de origen. La incorporación de nuevos referentes que deben coexistir con los anteriores no puede plantearse como una adquisición forzada y sujeta a pautas temporales, salvo que se desee promover procesos de aculturación que ya nadie defiende.
- Supone también estar atentos a las relaciones, semejanzas y disfunciones existentes entre la cultura escolar y la cultura del alumno, que a veces mantiene ritos, referentes y pautas de comportamientos incompatibles o muy diferentes.
- Exige poner en funcionamiento y desarrollar procesos de comunicación intercultural que integren competencias cognitivas y emotivas que permitan el establecimiento de relaciones positivas entre personas de procedencias culturales diversas. Una adecuada comunicación será la base de la evitación/resolución de conflictos y del problema de la ansiedad que acompaña a la comunicación intercultural.

- Cuando la comunicación es compleja se pueden generar sentimientos de insatisfacción que pueden provocar situaciones de ansiedad. Las situaciones de angustia y ansiedad también se pueden dar en el aula, lo que supone aceptar la existencia de un cierto grado de conflicto y el desarrollo de habilidades dirigidas a superarlo (Campo, 1999: 51-53).
- La integración de toda la población en los ámbitos escolar y extraescolar debe partir del respeto de los derechos y deberes que todas las personas tienen y del compromiso de todos en la construcción de una realidad superadora de desigualdades. El papel de la escuela ha de ser el de proporcionar y potenciar actuaciones que permitan la construcción de un modelo integrador a través del cual se combata la exclusión escolar y social. Dentro de este compromiso resulta imprescindible el impulsar el diálogo con las familias y las comunidades de referencia.

*“Es necesario que se dé una continuidad entre el proyecto familiar y el escolar y que se transmita a los padres la necesidad de un proyecto formativo dentro del proceso de asentamiento que les permita situar la escuela, la comunidad y la educación familiar como algo complementario. Para ello es imprescindible que la escuela, los servicios sociales municipales y las familias del alumnado se comuniquen los proyectos educativos y sociales para reconocer sus límites y limitaciones”.* (Palaudàrias, J.M., 1999: 85)

- Considerar el plan de acogida y los efectos que puede tener en los aspectos administrativos (adaptando la documentación, preparando materiales en varios idiomas, gestionando ayudas), servicios (coordinación con profesionales externos al centro, facilitando contactos con mediadores, apoyando la participación en actividades extraescolares), curricular (adaptaciones curriculares, apoyo tutorial) y relacional (revisión de planteamientos y actitudes del personal, familias, etc. mediante la adecuada información/formación).

A pesar de las dificultades, se trata de que la apertura del centro a la comunidad sea real promoviendo acciones como puedan ser las actividades de convivencia, las de gestión participativa y la apertura a entidades e instituciones que colaboran con los inmigrantes. La ejecución efectiva del ciclo organizativo (planificar, distribuir, actuar, coordinar y evaluar) es un instrumento clave en la dinámica institucional y a través de él se debe garantizar un funcionamiento institucional adecuado.

Si entendemos que la sociedad del futuro será una sociedad abierta a los intercambios y con los mínimos límites entre países, sociedades, pueblos y culturas, podremos participar en la importancia de avanzar en los conceptos y desarrollos que promueve la educación intercultural. Una concepción dinámica de la sociedad es coherente con el aprovechamiento máximo de los factores positivos que puedan acompañar a la interacción entre culturas. Lograrlo no es una opción, sino una necesidad, como señala Cases (1999: 39):

*“La educación intercultural hoy no es una opción, sino una necesidad. Nuestra sociedad ha dejado de ser única para convertirse en un mosaico cultural con representaciones variopintas. Y quedarse aquí, en la multiculturalidad, simplemente, sería empobrecer el futuro”.*

Supone ello, la clarificación y explicitación de intenciones, la configuración de estructuras coherentes y la generación de un sistema relacional con actitudes favorables a la nueva realidad. Conseguir una sociedad pluricultural con un alto grado de madurez social es un trabajo nada fácil que pasa por la concienciación de la población y el conocimiento mutuo del otro. Y la escuela tiene en este aspecto una baza fundamental que, a veces, no se aprovecha.

*La escuela fracasa estrepitosamente en el desarrollo de competencias interculturales entendidas como habilidades comunicativas y sociales e intercambio, y como conocimiento e interés por los otros como personas con formas de pensar, vivir y relacionarse diferentes. Por el contrario, se detecta una cierta tendencia a que la escuela penalice la explicitación de las diferencias y la capacidad de comunicarse entre iguales. El alumno de “éxito” suele aprender a ocultar algunas características personales o familiares que no encajan con el patrón de “buen alumno” y deja de ejercer a medida que avanza en la escolaridad las habilidades comunicativas que no le sirven para obtener buenas calificaciones. (Aguado y otros, 1999: 200).*

Las instituciones educativas deben adaptarse a las nuevas exigencias mediante la incorporación a sus planteamientos institucionales de principios y prácticas pedagógicas interculturales, una mayor flexibilidad de su organización, que permita acoger situaciones de enseñanza-aprendizaje con mayores niveles de diversificación de los habituales, y la potenciación de actitudes de respeto y colaboración.

En definitiva, y salvando las incertidumbres que todo proceso de cambio conlleva, un centro educativo sensible a las exigencias interculturales debe cumplir una serie de

exigencias: **flexibilidad** (la rigidez impide realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente); **permeabilidad** (posibilidad de penetración en los dos sentidos, desde el centro educativo al entorno y desde el propio entorno al centro); **creatividad** (para favorecer la innovación) y **colegiabilidad** (un proyecto que se refiere a toda la institución, no a cada profesor de manera aislada).

A todo ello, habría que añadir que es necesario adoptar una dimensión intercultural a la práctica orientadora. El siglo XXI ofrece un escenario en el que se entremezclan las diversas culturas, siendo la escuela un espacio privilegiado para fomentar el conocimiento y la interacción entre alumnos en un contexto multicultural (Constantine, 2001); de esta suerte, el orientador desempeña un rol fundamental como agente de cambio social y motor en las transformaciones que se requieren desde la adopción de un enfoque inclusivo e integrador.

Desde esta perspectiva, los rasgos que caracterizan a un centro escolar intercultural son los siguientes (Lee, 2001: 258):

1. Es capaz de forjar un sentido de comunidad a raíz de la diversidad cultural.
2. El centro hace de la diversidad cultural un elemento importante, manteniendo los mismos estándares académicos.
3. El currículum refleja las contribuciones de muchas culturas.
4. Lo intercultural se asume de forma permanente a lo largo de todo el curso académico e impregna todas las actuaciones a través de la infusión curricular.
5. Facilita a los estudiantes foros de intercambio fuera del contexto escolar para comunicarse con sus iguales de otras culturas.
6. Posee estrategias y mecanismos para manejar las tensiones y conflictos.
7. Se facilita la formación continua de los educadores en diversos aspectos, incluyendo aquellos relacionados con la diversidad cultural y la educación intercultural.
8. Se fomenta la interacción escuela-familia y se parte de la cultura y del lenguaje de la familia.
9. La diversidad cultural en la escuela se define de forma amplia, incluyendo a personas con discapacidades, distinta tradición religiosa y edad.

### **Medio Escolar Intercultural Salesiano.-**

Los centros educativos salesianos gozan de un planteamiento holístico de todos los factores y elementos materiales y humanos que concurren en la escuela, puesto que se parte de la diversidad como valor y como oportunidad de crecimiento y enriquecimiento de los miembros de la comunidad educativa.

La **Propuesta Educativa Salesiana** presenta el ideal de la escuela salesiana, lo que quiere ser, un centro de educación que da respuesta al derecho de toda persona a la educación. La escuela cristiana salesiana se presenta como popular, libre y abierta a todas las clases sociales, dando preferencia a los más necesitados, promoviendo la solidaridad con los pobres y colaborando con otras entidades que les ayudan a conquistar su derecho a una vida más humana. Sus objetivos se concretan en ayudar a las familias en la formación en el respeto a la pluralidad lingüística, cultural y religiosa, y en la disposición para comprometerse personal y solidariamente en la construcción de una sociedad en la que sea posible la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Prevalece en su acción educativa la inserción en el entorno geográfico, social, cultural, político y eclesial para dar una respuesta adecuada a las necesidades de promoción integral de los niños, adolescentes y jóvenes, razón de ser de la escuela salesiana. Con esta finalidad:

- ☛ Asume como un valor positivo la realidad multicultural de la sociedad.
- ☛ Ayuda a descubrir los rasgos propios de la región y comunidad y los da a conocer a las nuevas generaciones.
- ☛ Potencia los valores específicos de la realidad local en un clima de integración y de apertura a todos los pueblos y culturas.
- ☛ Se inserta en el contexto sociocultural, favoreciendo el aprendizaje y el uso de la lengua, las costumbres y la cultura del entorno.
- ☛ Favorece que los alumnos y las familias conozcan el propio entorno y los elementos geográficos, históricos y sociales que lo configuran, y se sientan responsables de construir y dar vida a la comunidad local.
- ☛ Impulsa la participación en la vida y misión de la iglesia local.

Y todo ello como consecuencia de la expresión concreta de la identidad cristiana y de la vocación evangelizadora de la escuela salesiana.

La escuela salesiana ayuda a los alumnos a desarrollar las siguientes **capacidades**: apreciar los elementos positivos de la diversidad y los valores de una sociedad intercultural; sensibilizarse ante situaciones de desigualdad, injusticia, discriminación social, económica y cultural, sobre todo en el propio entorno; ejercer la cooperación, el trabajo en equipo, la solidaridad y la comunicación como experiencia de convivencia y de servicio; colaborar activamente en la construcción de una sociedad más justa, donde se viva el respeto a la persona y la promoción de sus derechos fundamentales.

En la formación integral de los alumnos toma una especial relevancia el cultivo de **actitudes** que fomentan el compromiso por la justicia y la solidaridad, así como la colaboración en la construcción de la convivencia y la paz. Razones por lo que la escuela salesiana favorece el desarrollo de valores mediante la experiencia personal y comunitaria de la vivencia de la diversidad como riqueza personal y comunitaria, y la atención preferente a todos aquellos alumnos, familias y sectores sociales más necesitados.

La escuela salesiana desarrolla su labor educativa con el espíritu y método pedagógico de Don Bosco caracterizado por una relación educativa personal que reconoce la individualidad y la historia personal de cada alumno y que se traduce en familiaridad entre educadores y educandos, en capacidad de acogida y diálogo, así como en confianza y simpatía hacia el mundo de los niños y los jóvenes. Oferta una respetuosa experiencia de fe que se caracteriza por la proyección solidaria y misionera de la propia fe, y propone un compromiso cristiano en el cumplimiento del deber, en la solidaridad y en la vida ciudadana.

De este modo, la escuela salesiana se convierte en una familia en que el afecto es correspondido y todos -educadores, padres, madres, alumnos y alumnas-, se sienten responsables del bien común.

El Sistema Preventivo de Don Bosco intenta vivir la acogida incondicional de las personas, la relación constructiva y rica en propuestas educativas, la participación en las alegrías y tristezas del otro, y la capacidad de traducir en signos concretos el amor educativo.



El Sistema Preventivo es la clave para conseguir hacer de los destinatarios *honrados ciudadanos y buenos cristianos*.

La escuela salesiana ofrece una educación que implica una **metodología didáctica** consecuente con los objetivos que se persiguen: abierta y flexible, capaz de dar respuestas adecuadas a la diversidad de los alumnos, promover aprendizajes significativos e integrar en cada momento los avances que sugiere el estudio e investigación de la pedagogía. Así, la comunidad educativa ayuda a los destinatarios a encauzar positivamente su capacidad de comunicación, desde valores de encuentro, acogida, universalidad y solidaridad. La escuela salesiana pretende ser centro de promoción educativa, cultural y social del entorno y procura ofrecer oportunidades de colaboración en servicios solidarios de promoción social.

El modelo de participación y gestión lleva a cultivar en el seno de la comunidad educativa el diálogo sereno y constructivo sobre el contenido del trabajo educativo que se desarrolla en la escuela, el trabajo en equipo, proyectando objetivos, tiempos y modalidades concretas de comunicación y confrontación, y una perspectiva de conjunto, con el fin de lograr altos niveles de convergencia en la realización del proyecto común que convoca a la comunidad educativa.

Todos cuantos forman la comunidad educativa son y se sienten responsables de que la escuela responda en su ser y en su hacer de cada día a las líneas de acción expuestas.

El **Reglamento de Régimen Interior** (R.R.I.) tiene como objetivo dotar al centro de una estructura organizativa, regular su funcionamiento y promover la participación de todos sus miembros. La promoción de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa sienta las bases para el diálogo y el intercambio de opiniones en igualdad de condiciones, elemento que es fundamental para alcanzar un buen clima de convivencia en solidaridad.

En el R.R.I. se sientan las bases de convivencia, derechos y deberes, de los miembros de la comunidad educativa. Los pilares que la sustentan son la integración del conjunto de personas que comparten y enriquecen los objetivos del centro y la aportación de todos los miembros al proyecto común, el respeto, el conocimiento, la participación, el crecimiento integral de la persona, la tolerancia ante la diversidad, la no discriminación, la cooperación, el

cumplimiento de los deberes de cada miembro de la comunidad educativa según sus funciones y responsabilidades.

Con referencia a los alumnos, el R.R.I. recoge la fundamentación en el respeto, la valoración y la adquisición de hábitos acordes al objeto educativo de su permanencia en el centro, a una adecuada convivencia en el mismo y a su desarrollo como persona. En cuanto al profesorado plantea la responsabilidad solidaria del mismo en el desempeño de sus funciones y pone como bases la cooperación, la colaboración y la participación, elementos todos ellos fundamentales para la promoción de la solidaridad en aquellos que reciben directamente la acción educativa. A su vez, remarca el derecho a la participación de los padres o tutores en el desarrollo del proceso educativo de sus hijos, así como la colaboración entre la familia y el Centro.

La importancia de la participación en el centro viene definida en función de la diversa aportación al proyecto común de los distintos miembros de la Comunidad Educativa y establece los ámbitos de aplicación. En esta línea, señala que la participación es competencia reiterada al Consejo de la Comunidad Educativa y al Claustro de Profesores.

El **Proyecto Educativo de Centro** (P.E.C.), se está actualizando debido principalmente al cambio contextual producido por la diversidad cultural de los centros educativos salesianos, para introducir los nuevos enfoques interculturales que se están dando en los mismos, como consecuencia de la práctica educativa de los docentes y, por ende, de la contextualización del enfoque intercultural y de los objetivos interculturales.

Quienes trabajan en el mundo de la educación con el espíritu de Don Bosco, se sienten constantemente urgidos por dar respuesta a las necesidades de los alumnos, sus familias y de acuerdo con el entorno sociocultural, por lo que, es habitual que la práctica educativa vaya por delante de los documentos de la escuela. Esto responde a la sensibilidad de la comunidad educativa sobre la realidad multicultural.

Todo Proyecto Educativo Salesiano recoge el marco de las relaciones como eje axial que toca a educadores, alumnos y familias. Desde los educadores, como un modo de estar en medio de los jóvenes con una presencia activa, amistosa y cercana. Desde los alumnos, estableciendo una relación cordial y de colaboración con los compañeros, creando vínculos de

solidaridad y comunicación. Desde las familias, manteniendo una estrecha colaboración con las familias de los alumnos y alumnas.

Debido a la compleja red de relaciones que los centros educativos salesianos tienen con instituciones y asociaciones que trabajan para dar respuesta a las necesidades que tienen los niños y jóvenes, se introducen nuevas formas de relación e intercomunicación y de estrategias que responden a la diversidad cultural, puesto que ésta se encuentra en continuo cambio.

La constante actualización de los equipos docentes, viene abocada por la conciencia crítica de la realidad multicultural en que los centros educativos salesianos se encuentran inmersos. Durante la última década, tiene especial relevancia el análisis crítico de la realidad multicultural y la respuesta que en contenido, metodología y valores se dan desde la escuela salesiana. Esto se refleja en las reuniones de los educadores y en la formación individual y grupal de los mismos. La actualización es consecuencia de la vivencia del Sistema Preventivo de Don Bosco por los educadores, inquietos siempre por dar una respuesta acorde con los tiempos. Como dice el aforismo salesiano *«con Don Bosco y con los tiempos»*.

Los **valores** que se proponen y viven en la escuela salesiana son la libertad y la tolerancia, la colaboración en la construcción de la convivencia y la paz, la gratitud, la alegría y el sentido de fiesta en la vida de cada día, el compromiso con la justicia y la solidaridad. Axiología que tiene como punto de partida la confianza en educar desde las posibilidades de los niños y jóvenes, con respeto e interés por cada uno. La vivencia de estos valores capacita a los educadores salesianos para valorar la diversidad y, desde esta valoración, trabajar infatigablemente y en corresponsabilidad con todos los miembros de la comunidad educativa para luchar contra los prejuicios y estereotipos que surgen en la sociedad. Es la escuela y los centros salesianos de todo tipo, plataformas de generación de actitudes positivas hacia la diversidad y sus manifestaciones.

Los centros salesianos viven todo esto desde planteamientos de igualdad y como un trabajo que corresponsablemente todos debemos llevar a cabo. El cuidado de la convivencia diaria, acompañada por los educadores salesianos, el trabajo cooperativo entre los niños y jóvenes en la escuela y en el tiempo libre, son caminos que construyen la convivencia intercultural. Ello se hace posible porque todos se pueden expresar y son valorados como son,

porque todos pueden participar, porque a todos se acompaña para sacar de cada uno lo mejor que es y tiene. La valoración y expresión de las diferencias se pone de manifiesto tanto en el normal funcionamiento en las aulas, pasillos y patios, como en las jornadas extraordinarias de fiesta y celebración. Es importante en la consecución del ambiente salesiano intercultural el acompañamiento respetuoso, dinámico, estimulante y creativo de los educadores salesianos.

El **Proyecto Curricular de Centro** explicita los elementos del currículo y a través de ellos deja patente la educación intercultural. Puesto que el currículum de las enseñanzas no universitarias en España se encuentra condicionado por la legislación, lo primordial es impregnar todos los elementos del currículo de interculturalidad.

Un poema de R. Kipling dice más o menos así: *"seis honrados servidores me enseñaron cuanto sé. Sus nombres son: CÓMO, DÓNDE, CUÁNDO, QUÉ, QUIÉN y POR QUÉ"*. Aplicamos esto al documento de naturaleza técnico-didáctica donde pueden plantearse las alternativas diversas en los distintos elementos que constituyen el curriculum: objetivos generales, áreas curriculares, contenidos, criterios de evaluación y metodología.

Se trata de asegurar una base de cultura común compartida por todos los ciudadanos, que desde su misma selección y organización respete la multiculturalidad, permita la tolerancia, el diálogo y el contraste de ideas y valores. Es un curriculum holístico y contextualizado, no homogéneo y cerrado, que garantiza el acceso a un conocimiento común con la misma calidad para todos.

Los **contenidos** en sí mismos no logran el aprendizaje, por lo que el profesor define un conjunto de actividades que, sobre la base de esos contenidos, proporcionan a los alumnos una determinada experiencia de la realidad. La experiencia que un alumno adquiere de la realidad viene dada por la forma en que se relaciona con ella y con el contenido, en el marco de una determinada estructura de tareas. Las capacidades se adquieren a partir de la experiencia, y ésta surge de las múltiples interrelaciones que tienen lugar en las actividades que se configuran en las tareas escolares. En definitiva, las tareas determinan la experiencia educativa de los alumnos.

La tarea es el microcontexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, por eso su configuración, su selección y su temporalización ocupan un lugar destacado en todo

proceso de aprendizaje. Las tareas organizan el aprendizaje definiendo una meta y proporcionando instrucciones para procesar la información dentro de un ambiente. La relación entre la tarea y el resto de los componentes del currículum constituye un marco generativo en el que el centro educativo se apoya para seleccionar y definir las tareas que van a constituir el núcleo central del currículum real.

En primer lugar, para definir el **marco didáctico del aula**, recordamos que las personas aprenden inmersas en un contexto, y que no es posible separar el hecho mismo del aprendizaje del contexto cultural desde el cual estos sujetos lo interpretan. Para ello, el contexto de aprendizaje del aula crea un marco que se apoya en los referentes culturales que se aportan. Sólo así los educadores salesianos evitan que los alumnos y alumnas generen una yuxtaposición de códigos, aquel que se utiliza para afrontar los problemas de la vida cotidiana y el que se utiliza para resolver los trabajos en el ámbito escolar.

En segundo lugar, y simultáneamente, se cuidan los estímulos para que estos referentes culturales confluyan e interactúen, y también se cuida el modo en que los intercambios se producen. Desde un marco de relaciones, de centro y de aula, se produce una verdadera comunicación e interacción, donde es posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde esta expresión se legitima, se valora y se analiza críticamente, donde se ponderan los factores ideológicos que influyen en nuestra percepción de las culturas. Donde, en definitiva, es posible construir la propia identidad cultural enriquecedoramente, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales de los que tenemos alrededor. En este proceso, el educador salesiano cuida las condiciones en que se produce el desarrollo de tales interacciones y diseña un seguimiento cualitativo de las mismas.

Sabemos que la motivación del alumnado depende, entre otros factores, del marco de relaciones interpersonales que se produce en el aula. Si éste favorece la confianza mutua, la aceptación, el respeto, etc. las posibilidades de expresión y de interacción se multiplican favorablemente. Y ello no sólo desde un punto de vista cuantitativo, sino que también se favorece la posibilidad de expresar y hacer conscientes -a uno mismo y a los demás-, los esquemas conceptuales que utilizamos, nuestros peculiares puntos de vista. Esta fase de expresión y toma de conciencia de los diversos puntos de vista -definidos a menudo por la cultura- es un punto crucial que los educadores salesianos cuidan en el proceder de una

didáctica intercultural.

Además observan su manera de organizar el conocimiento, incluyendo la utilización de los "saberes prácticos" que aportan los alumnos y alumnas. La misma manera de organizar los contenidos ayuda a plantear una propuesta curricular contextualizada, enraizada en la cultura viva. Así es fácil crear un proceso de comunicación donde los alumnos intercambien significados, donde reuniendo sus experiencias llegan a un nivel de comprensión mayor del que poseían antes, donde construyen conocimiento compartido. Por tanto, se estimulan aquellas metodologías que ayudan a posibilitar este marco de interrelaciones, esto es, aquellas propuestas que favorecen la interacción entre iguales, el trabajo cooperativo, las dinámicas comunicativas, el intercambio de roles, las tareas colectivas, etcétera.

El planteamiento del Sistema Preventivo salesiano actual señala, en primer lugar, como **recurso metodológico** aquellas intervenciones que nos ayudan a realizar una diversificación de los procesos de comunicación entre profesor-alumno y en el propio grupo, mediante:

- La pluralidad de técnicas y modalidades de trabajo: trabajo práctico, de investigación, de observación, de exposición, de debate, trabajo cooperativo, trabajo individual, trabajo autónomo.
- La diversificación de materiales y de apoyos: orales, escritos, audio-visuales, variación de los momentos y tiempos de las actividades de clase, diversificación de las consignas, etc.
- La diversificación de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido y la diversificación de contenidos para un mismo objetivo. Planteamiento de actividades con diferentes grados de ayuda para un mismo objetivo, de actividades más o menos guiadas, definición de diferentes grados de consecución de un objetivo.
- La diversificación de los momentos, de las modalidades y de los instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos: autoevaluación, evaluación de los conocimientos previos, coevaluación entre alumnos, pruebas de control sobre adquisiciones puntuales, pruebas de síntesis, etc.

En segundo lugar, los educadores salesianos se sirven de aquellas actividades que identificamos como de trabajo cooperativo. El enfoque cooperativo resulta especialmente útil

ya que favorece que los alumnos establezcan mecanismos de colaboración y ayuda, y, por otro lado, refuerza la cohesión grupal al conectar sus tareas individuales para un objetivo común.

Por otra parte, algunas de las características pedagógicas de este enfoque subrayan su pertinencia en el campo de la educación intercultural: mejora la autoestima, mejora la capacidad de comprensión y respeto hacia quienes nos rodean, favorece la adquisición de competencias sociales, desarrolla la capacidad empática, de situarse en la perspectiva del otro, ayuda a la descentración del pensamiento, aumenta la cohesión social y la colaboración en el grupo, mejora el clima del aula, incrementa las expectativas y el rendimiento académico, proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdad, favorece la superación de la interacción discriminatoria, desarrolla el sentido de la responsabilidad, desarrolla el sentido y las capacidades de cooperación, favorece una actitud activa hacia el aprendizaje, motiva hacia el aprendizaje, al distribuir el éxito de manera adecuada.

También las propuestas didácticas denominadas de enfoque socio-afectivo, ayudan a la construcción de una pedagogía intercultural. Estas propuestas didácticas inciden notablemente en el tratamiento educativo de la diversidad en el proceso de socialización, en la adquisición de competencias sociales, en las actitudes de aceptación, respeto, apoyo y colaboración, en el refuerzo de la autoestima y en la mejora del clima de aula. En las relaciones y juegos con los iguales, los niños y niñas aprenden a elaborar pautas de comportamiento comunicativo y a socializar valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo propio de cada grupo socio-cultural. La interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños y jóvenes. Se produce transferencia de esta forma de trabajo socio-afectivo a otras tareas, ámbitos o contextos. Aumenta la tendencia a compartir materiales y a organizar tareas en común. La capacidad de relacionarse con otros es fuente de satisfacción y refuerza el autoconcepto y la autoestima.

El sistema educativo salesiano aprecia las ventajas de tal propuesta metodológica, en orden a conseguir una comprensión cognitiva más potente de los diferentes modos de percibir el mundo y de situarse en él. Puesto que las notas que definen la competencia intercultural son el descubrir los puntos de vista, implicarse en ellos cognitivamente y afectivamente, y someterlos a valoración crítica.

Existen estudios que han evidenciado la importancia de las didácticas de interacción y de trabajo cooperativo a la hora de afrontar la modificación de los tópicos y estereotipos socioculturales. Tópicos y estereotipos que configuran una representación "de los otros" que está condicionando fundamentalmente las posibilidades de comunicación. Además, las representaciones que tenemos de los grupos sociales y culturales no provienen simplemente de un determinado repertorio de imágenes transmitidas tradicionalmente. Son también el resultado de una determinada dinámica de relaciones. De ahí la importancia que dan los equipos docentes salesianos a organizar tareas donde los grupos, heterogéneamente constituidos, necesiten cooperar en tareas comunes en las que se ven en disposición de aportar y recibir. Situaciones que conducen necesariamente a una percepción positiva del grupo y de sus componentes.

Lo fundamental, al establecer una comunicación intercultural es facilitar actividades donde el niño pueda hablar de su experiencia y compararla con la de los otros para comprenderla. Resulta de ello una objetivación que permite no solamente hacerla inteligible y transmitirla, sino además inducir una toma de conciencia y, a través de ella, una eventual evolución personal.

La cultura, la mirada de los otros, ensancha la cultura escolar. El futuro que se empieza a hacer ya presente será interétnico, intercultural, mestizo. La educación intercultural produce entre los educadores salesianos un cambio de actitud con respecto a los otros, que nos ayuda a repensar y reconstruir nuestra propia cultura y a deconstruir el currículum oculto de los prejuicios y racismos transmitidos de padres a hijos. La escuela salesiana educa para vivir juntos, prepara para la vida y es vida. Es una parte importante de la vida de aquellos niñas y niños, maestras y maestros, que estamos tantas horas juntos.

Es prioritaria la alta exigencia de relacionar el centro educativo salesiano con su entorno. Esto no sólo en cuanto sensibilización social respecto al tema, sino también a través de acciones comunes de la comunidad educativa y de otras instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales. Refiriéndonos al desarrollo curricular, los principales ejes sobre los que gira la flexibilidad curricular en la educación son la flexibilidad técnico-didáctica-tecnológica, la flexibilidad de personas, la flexibilidad interinstitucional, la flexibilidad temporal y la flexibilidad en la búsqueda y gestión de recursos.



El Sistema Preventivo salesiano considera el tratamiento de la educación intercultural como materia transversal que implica e impregna la propia concepción del currículo, del profesorado y de la acción educativa de un centro. Sin abandonar esta concepción y desde una perspectiva epistemológica existen áreas curriculares especialmente idóneas para desarrollar con mayor sistematicidad esta dimensión educativa. Y que fundamentalmente son en Educación Primaria: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Religión, Lengua y Literatura y Educación artística. Y en Educación Secundaria Obligatoria: Ciencias Sociales, Religión, Ética, Lengua y Literatura, Plástica y Música.

En las aulas salesianas se concede atención a la expresión de la multiculturalidad en el ambiente material. Se favorece un clima de aprendizaje respetuoso, reconoce y acepta las diversas culturas presentes en las aulas, lo que hace posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural y que ésta se legitime, se valore y se analice críticamente. Se permite construir la propia identidad cultural de un modo enriquecedor adquiriendo, al mismo tiempo, competencia para tener conciencia de los esquemas culturales que existen alrededor.

Los centros salesianos efectúan las programaciones y la selección de contenidos y materiales con criterios de diversidad cultural. Además de facilitar la expresión oral, escrita y multimedia de las vivencias culturales y de los saberes prácticos del alumnado.

Si bien la educación intercultural impregna todo el proyecto curricular, anualmente se concretan temas y tiempos en los cuales se trabaja con mayor insistencia, sistematizados a través de ejes de contenido, centros de interés o temas de cultura de tipo interdisciplinar o globalizador.

El proceso de aprendizaje salesiano es significativo y es construido por el alumno, es funcional, puesto que sirve para la vida y en la vida. Los educadores salesianos motivan el aprendizaje y lo inducen, en muchos casos, por medio del descubrimiento. El proceso de aprendizaje es socializado, porque es esencial la participación activa en diversos equipos y situaciones grupales, para aprender a convivir, tolerarse, respetarse, colaborar. El educador actúa como mediador, selecciona, enfoca, reaviva las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje, que facilita la construcción de los aprendizajes significativos -selecciona el currículo, selecciona los estímulos, ayuda a crear el ambiente, define y guía las tareas y

actividades, establece los criterios de evaluación-. Además actúa de manera diferencial con individualización de ritmos, actividades, opciones y programas. Se promueve la acción sinérgica de la familia, de la escuela, de los grupos sociales, de la comunidad, de la sociedad, para una eficaz educación de los valores.

Las **metodologías** utilizadas posibilitan el marco de interrelaciones, relaciones entre iguales, dinámicas comunicativas, intercambio de roles, etc. Los recursos metodológicos permiten el tratamiento de la diversidad, adaptación al ritmo de aprendizaje, seguimiento individualizado, diversificación de modalidades de trabajo. Se favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico, interactivo y con refuerzos positivos.

Los planteamientos de las instituciones salesianas son favorables, abiertos y sensibles para la promoción de la educación intercultural, contemplan recursos complementarios para atender individual y colectivamente las necesidades que se plantean e implican al profesorado en los proyectos de educación intercultural. Los valores y objetivos de referencia se dirigen al desarrollo de competencias para una sociedad multicultural, se contempla la eliminación del racismo, de los prejuicios y de los tópicos culturales, potencian el sentido crítico en todos los miembros de la comunidad educativa. Se valoran las aportaciones que las otras culturas hacen sobre la propia. Se mejora el autoconcepto del alumnado, especialmente de las minorías. Se potencia la convivencia y el intercambio entre el alumnado y el profesorado culturalmente diferente, descubriendo diferencias, similitudes, incentivando aprendizajes mutuos.

El ambiente de los centros salesianos refleja la multiculturalidad y cultiva el diálogo intercultural. Se facilita la relación de las familias del alumnado inmigrante con la institución educativa, y participan en la organización y el gobierno del centro. Se organizan actividades multiculturales en los centros e intercentros. Existe sensibilidad hacia la multiculturalidad en los servicios ofertados por el centro -biblioteca, comedor, actuación del programa de educación compensatoria y de diversificación curricular. Se coordinan las actividades interculturales de cada centro con proyectos de actuación más globales –de carácter social, comunitario, colaboración con otros colectivos.

El recurso más salesiano es conocer todos los recursos existentes para que con creatividad y adaptándolos a las circunstancias personales y contextuales de cada niño y joven, se crea y utiliza lo mejor y más efectivo en cada momento. La red salesiana crea

además materiales disponibles a todos los educadores a través de las comunidades virtuales, materiales creados por educadores de distintos ambientes y contextos salesianos.

La organización, seguimiento y consecución del Plan de Acción Tutorial, del Plan de Orientación y del Plan de Atención a la Diversidad es un elemento fundamental que ayuda, acompaña y orienta en la implementación de la educación intercultural al Proyecto Curricular del Centro.

La institución salesiana, siguiendo el Sistema Preventivo de Don Bosco, ve la necesidad de acompañar a los educadores a través de la generación de procesos de formación e intercambio de experiencias (intensiva y en grupos de trabajo), la implicación de los equipos directivos, la creación de redes (intranet), la elaboración de orientaciones, materiales de apoyo y cambio metodológico.

Las comunidades virtuales generan sociabilidad, relaciones y redes de relaciones, con la lógica de compartir afinidades, intereses y valores. Internet es excelente para continuar los lazos fuertes que establece una relación física. Y, además, suele ocurrir que cuanto más red social física se tiene más se usa internet para reforzarla. Las comunidades virtuales son tanto más exitosas cuanto más ligadas están a tareas, actividades conjuntas e intereses comunes. Favorecer hábitos de aprendizaje en red, en que las tecnologías de la información y la comunicación son usadas para promover enlaces, enlaces entre estudiantes, entre estudiantes y tutores, y entre la comunidad educativa y los recursos de aprendizaje.

Se están configurando comunidades virtuales salesianas en distintos puntos de España y del mundo, lo que puede dar una idea de la potencialidad de las redes salesianas a través de:

<http://www.donbosco.es/> Portal Salesiano de España.

<http://www.salesianos-sevilla.com/index2.asp> Salesianos de Sevilla.

[http://www.salesianas.com/web/2005/main.asp?id\\_pagina=2](http://www.salesianas.com/web/2005/main.asp?id_pagina=2) Salesianas de Sevilla.

<http://www.salesianos-leon.com/index2.asp> Salesianos de León.

<http://www.salesianasleon.org/index2.asp> Salesianas de León.

<http://www.salesianos.edu/> Salesianos de Valencia.

<http://www.salesianas.net/salesianas.html> Salesianas de Barcelona

<http://www.salesianos.edu/zar/index.asp> Salesianos de Zaragoza.

### Capítulo III: Principios de la práctica educativa en las aulas culturalmente diversas

<http://www.salesisjb.es/superframe.htm> Salesianos de Madrid.

<http://www.stfma.com/> Salesianas de Madrid.

<http://salesianosbilbao.com/> Salesianos de Bilbao.

<http://www.cesdonbosco.com/> Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

<http://www.boletin-salesiano.com/> Boletín Salesiano de España.

<http://www.infoans.org/index.asp?Lingua=3> Agencia de Información Salesiana.

<http://www.editorialccs.com/> Editorial Salesiana CCS.

<http://www.cooperadores.org/> Salesianos Cooperadores de España.

<http://www.cooperadores.org/hdb/index.html> Hogares Don Bosco en España.

Y en red con las webs de todas las casas salesianas de España.

El mundo de las TIC-educativas está aún en los comienzos, pero la velocidad y capacidad de desarrollo son impensables de prever. Tanto en las comunidades educativas presenciales como en las virtuales el parámetro clave sobre el que hay que actuar para asegurar el éxito de una educación intercultural es el educador, cuya formación, actitudes, conocimientos, compromiso pedagógico, son variables importantes a tener en cuenta para plantear con suficientes garantías la educación intercultural salesiana.

Los educadores salesianos son flexibles para el cambio, permeables con el medio, racionales en el funcionamiento, colegiados en las actuaciones y flexibles sobre la acción, todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas.

El docente es un elemento clave para asegurar el éxito de la educación intercultural. Hay que afrontar una formación inicial y permanente del profesorado que le permita adquirir un conocimiento de las características de las culturas en contacto, adquisición de las competencias pedagógicas. Y a esto se dirigen los centros universitarios salesianos de formación de educadores.

Por otra parte, la institución salesiana toma en consideración que los educadores favorecen la integración escolar del alumno culturalmente distinto a través de la pedagogía del reconocimiento y la pedagogía de la profesionalidad (Jordán, 2000). La práctica de la **pedagogía del reconocimiento** versa sobre el reconocimiento de la persona y de la cultura de cada uno de sus alumnos. La escuela salesiana integra a los niños en la cultura en que viven

ahora, pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio difícilmente se puede integrar en lo ajeno. La pedagogía del reconocimiento requiere una nueva mirada sobre cada niño y joven, sobre sus posibilidades y capacidades personales, económicas, sociales.

La práctica de la **pedagogía de la profesionalidad** versa sobre la solicitud del profesor por tomar conciencia de su compromiso con la suerte educativa de todos y de cada uno de sus alumnos, en virtud de una responsabilidad ética derivada de su profesionalidad. La pedagogía de la profesionalidad se centra en el desarrollo de la personalidad global del alumno, en el desarrollo de la persona que es persona antes que inmigrante.

La existencia de educadores salesianos que respetan y concilian las diferencias, crean espacios y lugares de encuentro donde se viven valores comunes, hace posible la convivencia intercultural. La escuela salesiana ocupa un lugar preferente, apostando por la centralidad de cada ser humano, la aceptación de las diferencias como factor de maduración y el cultivo del diálogo.

### 3.4.2 PRINCIPIOS PARA CONVIVIR ARMONIOSAMENTE EN SOCIEDADES ÉTNICA, CULTURAL, RELIGIOSA O LINGÜÍSTICAMENTE DIFERENTES.

Es necesario educarnos y educar en una visión positiva de la diversidad cultural. La recíproca diversidad es fuente de enriquecimiento mutuo; si no hubiese diferencias no podríamos entender siquiera quiénes somos.

La tendencia hacia los procesos de mestizaje es una constante a lo largo de la historia humana. Las culturas también cambian y raras veces son homogéneas. Cada cultura viviente es el resultado de incontables fertilizaciones cruzadas, de diferentes mestizajes y no podrá evolucionar sin otros nuevos. Basta recordar que las raíces de la civilización europea son griegas, romanas, judías, cristianas, bizantinas, islámicas y otomanas. Europa ha sido siempre un mosaico de pueblos, con sus lenguas y sus culturas, fruto de incontables interacciones e influencias.

Las culturas se influyen unas a otras. Las culturas perecen en el aislamiento y prosperan en la comunicación. Como ciudadanos, como hombres y mujeres de ambas aldeas –

la global y la local- nos corresponde desafiar prejuicios, extender nuestros propios límites, aumentar nuestra capacidad de dar y recibir así como nuestra inteligencia de lo que nos es extraño. La lección de nuestra humanidad inacabada es que cuando excluimos nos empobrecemos y cuando incluimos, nos enriquecemos” (Fuentes, C. 2002: 323).

### **Los Principios de Educación Intercultural**

La perspectiva intercultural surge tras la constatación de los límites, fracasos y errores en el campo del multiculturalismo, lo cuál no debe mermar las aportaciones de la perspectiva multiculturalista. Por ello, es justo considerar el multiculturalismo y la interculturalidad como concreciones sucesivas del paradigma pluralista<sup>122</sup>.

Para aproximarnos a una propuesta clarificadora, necesitamos distinguir entre el plano fáctico y el plano normativo. Carlos Giménez Romero ha elaborado a partir de esta distinción una propuesta terminológica y conceptual que vamos a tomar como punto de partida y que se describe en el Cuadro 3.3.

En el plano de los hechos es más apropiado hablar de multiculturalidad o de diversidad cultural, étnica, lingüística y religiosa, así como en el plano normativo desde el que se habla del multiculturalismo como praxis que parte del reconocimiento activo, social e institucional de la diferencia y que fundamenta determinados modelos de política pública. De forma similar, en la interculturalidad una cosa es referirse a las relaciones cotidianas entre personas y grupos diferenciados, y otra muy distinta manifestarse sobre qué relaciones debería haber. Para el primer sentido deberíamos hablar de las relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, etc. y para el segundo, habría que hablar de interculturalismo en cuanto propuesta de cómo debería ser las relaciones, y plantear una praxis sobre el tratamiento y gestión de la diversidad cultural.

---

<sup>122</sup> Revista Educación y Futuro nº 8, de Abril de 2003. *“La interculturalidad”*. Estudio *“Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad”*. Propuesta de clarificación y apuntes educativos, de Carlos Giménez Romero. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.

La contribución genuina del interculturalismo se encuentra en su aportación específica, está en su énfasis, en el terreno de la interacción entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados. El núcleo de la novedad interculturalista se halla en proponer algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas, más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales y basadas en el respeto y la tolerancia.

**Cuadro 3.3. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad.**  
**Propuesta terminológica y conceptual.**

<b>Plano Fáctico</b> o de los Hechos LO QUE ES	<b>MULTICULTURALIDAD</b> Diversidad cultural, lingüística, religiosa, etc.	<b>INTERCULTURALIDAD</b> Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, etc.
<b>Plano Normativo</b> o de las Propuestas sociopolíticas o éticas LO QUE DEBERÍA SER	<b>MULTICULTURALISMO</b> Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de Igualdad. 2. Principio de Diferencia.	<b>INTERCULTURALISMO</b> Convivencia en la diversidad. 1. Principio de Igualdad. 2. Principio de Diferencia. 3. Principio de Interacción Positiva.
	Modalidad 1	Modalidad 2
	<b>PLURALISMO CULTURAL</b>	

Elaborado por Carlos Giménez Romero

En el planteamiento intercultural lo que preocupa es abordar la relación entre las culturas. Si el multiculturalismo acentúa, con acierto, la identidad de cada cual como un paso absolutamente necesario para reclamar el reconocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias, la perspectiva intercultural busca las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común.

Si el multiculturalismo enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo, el interculturalismo, pone el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio. El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el

centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad interétnica. Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad.

Se trata de que tanto en el proyecto educativo de centro como en las prácticas pedagógicas y relacionales del conjunto de los docentes se logre superar la idea de que lo mejor o lo único que se puede hacer es que el recién llegado adopte las pautas culturales nuevas, abandonando las propias o dejándolas relegadas al ámbito privado. En síntesis, para fundamentar adecuadamente una posición y praxis interculturalista es preciso por un lado asumir plenamente los principios de igualdad y diferencia, pero también y como requisito previo o *conditio sine qua non* superar el asimilacionismo en la práctica docente.

El interculturalismo trabaja por la igualdad de todas las culturas y por el reconocimiento de sus valores. El interculturalismo defiende la inclusión de todos los ciudadanos, sean de la cultura que sean, en los órganos democráticos del gobierno de la ciudad o del país. El interculturalismo es hijo de la cultura de la paz, lucha por el entendimiento armónico e incluye a todos los ciudadanos en los foros de discusión. Tiende la mano al extranjero y agranda el abrazo a los de fuera de la propia casa. Evita el fundamentalismo religioso y cree que no existe sólo ~~el~~ libro”, llámese Biblia o El Corán, sino muchos libros a los que hay que respetar y discutir. Tiene como norma el diálogo, la estima de las diferencias y la tendencia a las negociaciones inclusivas. El interculturalismo, en fin, es un talante que nos educa para aprender a vivir juntos.

Son las generaciones que saben convivir con sus coetáneos, porque saben captar la sangre que fluye por las venas ocultas de las civilizaciones. Quien convive no sólo coexiste, sino que interactúa con el vecino y el entorno, próximos y lejanos, para inspirar alteridad y expirar la bocanada de la propia personalidad, transmitida a los semejantes en un gesto de hermandad. No conviven las culturas por sí solas, a no ser que estén dinamizadas por actitudes interculturales. No se enriquecen los que simplemente firman el acta notarial de haber existido uno junto a otro; sino aquellos que quieren estar juntos para convivir.



### **Principio de Igualdad**

Principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, etc. Implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de la igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades, oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación.

Hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades en educación, recogido en la Constitución Española, implica la puesta en marcha y el mantenimiento de una serie de medidas de acción positiva con carácter compensador, mediante las que se intenta modificar las situaciones de desventaja socioeducativa que presentan determinados colectivos que acceden a la escuela en situación desfavorecida, ya sea por razones sociales, culturales, económicas o de residencia.

Desarrollar en las personas un sentimiento de igualdad en la valoración de las culturas como condición previa al cultivo de las diferencias culturales. Y considerar a los emigrantes como verdaderos ciudadanos y participantes reales en la vida social cotidiana.

### **Principio de Diferencia**

*“Somos iguales y diferentes, afortunadamente”.*

Principio de la diferencia o respeto y aceptación al otro. Conlleva el respeto a la identidad y derechos de cada uno de los pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales. Al mismo tiempo que sean respetados en su distintividad cultural, lingüística y religiosa.

La diversidad cultural es positiva por enriquecedora, hay que respetarla, aprovecharla y celebrar la diferencia. Se trata de una propuesta de suma y no de resta: todas las expresiones culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas, están llamadas a estar presentes en la comunidad sociopolítica, a desarrollarse sin represión, libremente. El derecho a la diferencia forma parte de un nuevo corpus de derechos que viene a enriquecer la cuarta generación de los derechos humanos.

El pluralismo cultural postula una sociedad, comunidad, escuela y en general sociedad internacional en la cual las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas sus diferencias culturales, lingüísticas, religiosas, etc. Como consecuencia, el planteamiento intercultural es un proyecto de cohesión social de la comunidad política.

La combinación simultánea del principio de igualdad de derechos, responsabilidades y obligaciones de todos los ciudadanos de una nación -ciudadanía común- y el derecho a la diferencia -ciudadanía diferenciada- implica y requiere un marco de unidad y diversidad, una unidad construida por todos y asumida voluntariamente.

#### **Principio de Interacción Positiva**

*“En lo puro no hay futuro, la pureza está en la mezcla”*

Jarabe de Palo.

En el ámbito educativo se trata, no tan solo de superar la exclusión y el asimilacionismo, así como de respetar las culturas e identidades presentes en la escuela sino de potenciar lo mucho que tienen en común todos los niños y niñas -y entre los padres sean éstos autóctonos o extranjeros-, enfocando la educación de tal forma que las relaciones entre ellos sean de comunicación, intercambio, aprendizaje, y a que sean formados en la diversidad y para la diversidad, pero también en la cohesión social y en la convivencia democrática (Giménez, 1997).

Bajo esta óptica, el respeto a las diversas identidades culturales da paso al fomento de las relaciones entre ellas, al reconocimiento de las diferencias, a la búsqueda de los puntos en común, a la coexistencia, a la convivencia. En este sentido podemos definir el interculturalismo como la “promoción sistemática y gradual desde el Estado y la sociedad civil de espacios y procesos de interacción positiva que abren relaciones de comunicación, diálogo, debate, aprendizaje, intercambio, regulación pacífica de conflictos, cooperación y convivencia”.

Esto se traduce en la esfera educativa a través de la pedagogía de la inclusión. Una pedagogía que supera la mera asimilación escolar, y produce una interacción real del alumnado procedente de culturas diferentes. A este respecto se deben no solo evitar conductas

excluyentes -racismo, xenofobia, apartheid, limpieza étnica-, sino activar vivamente la integración mediante el fomento de la igualdad de oportunidades, la distribución igualitaria del alumnado, evitando formación de guetos escolares. En definitiva, se trata de promover una pedagogía de la libertad que incluya la diversidad como consecuencia de ésta, más que como un valor en sí misma.

El papel de la educación intercultural es facilitar la adquisición de valores, habilidades y actitudes que definan metas compartidas por el alumnado, el profesorado y la sociedad civil.

El interculturalismo pone el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio. La perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad interétnica, con el objetivo de ver cómo construir la unidad en la diversidad.

### **Principio de Identidad Personal y Cultural**

Podemos añadir al esquema de Carlos Giménez, un cuarto principio, según la elaboración de Rafael Sáez Alonso: el principio de identidad personal y cultural. Puesto que entre los objetivos más importantes de la educación intercultural debe aparecer el de favorecer el desarrollo de las identidades, y las diferencias personales y culturales de todos los miembros de la sociedad.

Con este principio nos referimos al primado de la persona como valor o valor de las personas. La identidad no es una dinámica excluyente. Para los individuos es importante tener sentido de identidad y pertenencia a un grupo en que se compartan valores y otros vínculos culturales. Y cada individuo se puede identificar con varios grupos distintos (PNUD, 2004: 3). La identidad múltiple evita fanatismos y propugna reflexión. Por ello, hemos de ayudar a reconocer y fomentar el renacimiento en cada persona de sus identidades múltiples.

Por ejemplo: se pueden dar personas que poseen una identidad de ciudadanía (por ejemplo, ser español), género (ser mujer), etnia (ser originario de Marruecos), lengua (hablar con fluidez español, árabe e inglés), política (tener tendencia de izquierda) y religión (ser cristiano o musulmán o budista) (Rafael Sáez Alonso, 2006).

La identidad personal y cultural se desarrolla cuando el ser humano se percibe como alguien que participa de la vida social y cultural del país en que vive, creando y desarrollando el principio de reciprocidad.

Como cualquier otra persona, cada inmigrante y cada hijo de inmigrante debe tener la sensación de que el lugar donde vive es también su lugar, su hogar, *“un lugar donde es alguien reconocido como persona con sus legítimas diferencias, integrado y no excluido”* (Jordán, Ortega y Minués, 2002: 105) en la dinámica social global diaria.

Estos principios deben ser recogidos en todo Proyecto Educativo que se precie de ser intercultural, como elementos fundamentales para dar respuesta al contexto social en que vivimos.

### **Principios de la práctica educativa en la escuela salesiana.**

A estas alturas de la presente tesis, nadie puede ya dudar de que el Sistema Preventivo de Don Bosco es un paradigma holístico, donde todo y todos los que realizan la misión educativa en el ambiente salesiano están totalmente interrelacionados e integrados. Es una escuela donde las sinergias, tanto entre los miembros de la Comunidad Educativa, como también entre su realidad interna y externa, se ven recíprocamente influidas.

El centro educativo salesiano es flexible, parte de un análisis continuo de la realidad cambiante, se adapta al joven que cada curso está en sus aulas y patios, y le ofrece respuestas válidas y efectivas para acompañarle en su crecimiento integral. Y ello ocurre, porque en él se encuentra una comunidad educativa y unos educadores permeables a lo que ocurre en el entorno social, familiar y personal de la escuela y del joven. El centro educativo salesiano favorece el cambio y la adaptación, la innovación y la creatividad. Los educadores salesianos son capaces de iniciativa y de creatividad en la búsqueda del mayor bien para la juventud. Es una seña de identidad que los centros salesianos destaquen por la creatividad en la sencillez de miras. Porque no es cuestión de hacer cosas grandiosas sino de ofrecer expectativas y acciones que merezcan la pena, que respondan a las necesidades de los jóvenes, sus familias y el entorno social. Y lo más importante, es producto de una labor de conjunto, de todos los

miembros de la comunidad educativa. Responde a un proyecto común de las comunidades educativas salesianas de España y del mundo. Por lo que podemos concluir que, de este modo, todo centro educativo salesiano es sensible a las exigencias interculturales.

#### Principios de Igualdad y de Diferencia en la escuela salesiana.-

La escuela salesiana está fundamentada en una cultura humanista, en el valor inalienable de la persona, fuente de derechos y de todo orden social.

El sistema preventivo interpela a cada educador para ser mediador de la dignidad y vocación de la persona, para que cada uno asuma con libertad la propia vocación y la desarrolle. El sistema preventivo reafirma la visión de la persona humana imagen de Dios, creada con amor y por amor, su dignidad e inviolabilidad. El criterio de la Encarnación ayuda a comprender el misterio de la persona humana en su unidad y reciprocidad. Lo que implica en el ámbito pedagógico, asumir la totalidad de la realidad humana. Del misterio de la filiación divina brota una fraternidad universal que no se rompe por ninguna diferencia de etnia, cultura o religión y lleva a considerar a toda persona como prójimo, es decir, como alguien que me importa y de quien debo ocuparme.

Presenta un itinerario educativo hacia el conocimiento y el respeto de sí mismo, el desarrollo de la autonomía personal y del sentido crítico, a la adquisición de la capacidad de opción frente a situaciones diversas y contrastantes, asumiendo las propias responsabilidades, y la maduración de una mentalidad abierta y flexible dispuesta a la formación continua.

Por todo ello, la escuela salesiana se compromete a defender el valor absoluto de la persona y su inviolabilidad en todas las fases y condiciones de la existencia; y contribuye a construir una sociedad caracterizada por la convivencia de las diferencias.

El compromiso educativo salesiano se traduce en itinerarios de formación para la paz, la democracia, la participación política que promueve el bien común, el respeto a la vida y al medio ambiente, al logro de una verdadera competencia profesional que permite la inserción responsable y activa en el mundo del trabajo.

El educador salesiano cultiva una mirada confiada y positiva hacia las personas en crecimiento. Promueve dinamismos de implicación y de auténtico crecimiento, no se detiene en las apariencias, sino que sabe ir más allá para permitir al otro manifestarse, poco a poco, tal como es, ayuda a sacar lo mejor de sí. Educa a una relación consigo mismo positiva y serena, capaz de favorecer la acogida de la vida como don y tarea, la suya propia y la de los demás.

#### Principio de Interacción Positiva en la escuela salesiana.-

La comunidad educativa salesiana está caracterizada por un estilo familiar, sencillo y sereno. Esto favorece la creación de relaciones auténticas y predispone a los jóvenes a la escucha y a la empatía. Cada educador vive una relación de reciprocidad con los jóvenes, dando lo mejor de sí y de sus competencias humanas y profesionales. La valoración de lo que cada uno aporta facilita la convergencia de las intervenciones educativas, que tiende a favorecer la maduración del joven.

La meta de la educación preventiva se alcanza en una comunidad educativa en la que todos participan, incluso con competencias y roles diversos, en el camino caracterizado por la alegría, por el compartir, por el esfuerzo del día a día.

La comunicación educativa se realiza mediante relaciones y procesos propositivos, razonables y amables que ponen a la escucha de la respuesta al interlocutor. En la praxis la comunicación educativa es creación de relaciones recíprocas e intergeneracionales, abiertas y profundas, situadas en un sistema más amplio en el que actúan fuerzas sociales, culturales, instituciones y económicas. Responde a necesidades como el conocimiento, la confrontación con la diversidad, el intercambio y la colaboración. Posee un potencial de solidaridad que desemboca en iniciativas que se extienden de la relación yo-tú al grupo, a la comunidad educativa, hasta la más amplia realidad social.

Todo ambiente educativo salesiano configura un ecosistema donde es posible encontrar un espacio apto para el propio crecimiento. La lógica de la comunicación favorece la relación y el encuentro, y orienta para superar barreras y conflictos interpersonales. Por lo que, en la escuela salesiana, se presta especial atención a las exigencias comunicativas de los jóvenes. Se educa al diálogo interpersonal, a la apertura al otro respetando su originalidad, a

la vida de grupo como laboratorio de relaciones auténticas, al redescubrimiento de la familia, a la utilización positiva de los medios de comunicación social, a la valoración del teatro, de la música, del arte. Y, en esta línea, se tiene en cuenta sobre todo el *novum* de las tecnologías, que no solamente se reducen a instrumentos, sino que influyen en la mentalidad y en la vida cotidiana.

La comunidad educativa asume conscientemente los aspectos comunicativos del sistema preventivo, entra con inteligencia y competencia en la cultura digital para ofrecer una aportación significativa respecto a la calidad de la comunicación. Los educadores salesianos son capaces de extraer sus potencialidades de humanización y, al mismo tiempo, evidencian sus puntos vulnerables para ayudar a los jóvenes a utilizarlos de forma crítica y creativa.

La corresponsabilidad en la misión, según el sistema preventivo, se expresa en el trabajo en equipo, en la creación compartida de proyectos, en la organización de estructuras y organismos adecuados para la educación integral de los jóvenes. Ello exige de cada educador reforzar el paciente y cotidiano paso del yo al nosotros. De modo, que la comunidad educativa se consolida en torno al proyecto común en que se potencia el clima de confianza recíproca, diálogo, sabia organización y distribución de los deberes y de las responsabilidades.

El educador salesiano ayuda a los jóvenes a tejer relaciones positivas que dan calidad a su vida.

#### Principio de Identidad Personal y Cultural en la escuela salesiana.-

A partir de la consideración de las relaciones fundamentales de la persona, se proyectan experiencias que educan gradualmente a un estilo evangélico de relacionarse. Estas experiencias están insertas y oportunamente articuladas en un camino sistemático a través de itinerarios educativos, que tienden a formar en los jóvenes, actitudes y disposiciones.

Todo itinerario educativo salesiano se caracteriza por la centralidad de la persona, la circularidad entre acción y reflexión, el cuidado de la relación, la proyección social y una metodología adecuada. Los itinerarios tienen en cuenta los siguientes aspectos: la identidad personal, la vida como vocación, la apertura al compromiso en lo social y en la comunidad

eclesial. Además de tener presente las diferencias inherentes al sexo, a la edad, a la situación y al contexto sociocultural.

En la actual complejidad y fragmentación, los ambientes educativos salesianos proporcionan a los jóvenes los elementos necesarios para desarrollar una visión intercultural, ecuménica e interreligiosa. Propone itinerarios que faciliten el paso de la realidad multicultural a la acogida, a la búsqueda de la confrontación para llegar a una comprensión recíproca y alcanzar el diálogo intercultural.

## CONCLUSIONES

Nos hemos acercado, a través del tercer capítulo de la presente tesis, al planteamiento de la Educación para la diversidad en España, partiendo de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser- a través de los principios de cohesión social, de igualdad de oportunidades, de corresponsabilidad, de normalización, de interculturalidad y de coordinación. Hemos puesto de manifiesto la clara convergencia de los pilares y principios de la educación con los principios del sistema preventivo de Don Bosco, observando la relación intrínseca que existe entre ellos.

En segundo lugar, hemos desarrollado el tratamiento de la diversidad en la legislación educativa española, acercándonos a las posibilidades que tiene un centro educativo para atender a la diversidad –con una mención especial del departamento de orientación- así como las medidas de atención a la diversidad vigente.

Las metas sociales de construcción de la interculturalidad nos han introducido, en tercer lugar, en los planteamientos de la UNESCO de defensa de la diversidad cultural, llevándonos a los objetivos de la educación intercultural –incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, favorecer las competencias interculturales y apoyar el cambio social- y a las necesidades básicas del aprendizaje para vivir juntos. En esta línea, el sistema preventivo de Don Bosco afronta hoy los retos de la vida, de la familia y de la educación, por medio de los valores de la relación, de la personalización, de la relación pedagógica y de la trascendencia.



Tenemos actualmente abierto un camino hacia la pedagogía intercultural, holística y multifactorial, que afecta a la organización del centro, del currículo y del aula; que lleva consigo el desarrollo de las exigencias interculturales, cuáles son la flexibilidad, la permeabilidad, la creatividad y la colegialidad. Descubrimos en la Propuesta Educativa Salesiana la asunción de este camino, que hace de toda casa salesiana plataforma privilegiada para fomentar el conocimiento e interacción de niños, jóvenes y educadores en un contexto multicultural como en el que estamos insertos. Los tres principios de educación intercultural, elaborados por Carlos Giménez Romero –principio de igualdad, principio de diferencia, principio de interacción positiva- junto a un cuarto elaborado por Rafael Sáez Alonso – principio de identidad personal y cultural- constituyen el plano de lo que debería ser el interculturalismo como convivencia de la diversidad. Principios que tienen un desarrollo práctico en la escuela salesiana debido al valor inalienable de la persona, centro del proyecto educativo salesiano, al desarrollo de la autonomía personal y del sentido crítico, al acompañamiento en la maduración de una mentalidad abierta y flexible, a la formación para la paz, la democracia y la participación política, a la promoción del bien común, al respeto a la vida y al medio ambiente. Los principios de la interculturalidad son posibles en el ambiente familiar de la comunidad educativa salesiana, en que la comunicación crea relaciones recíprocas, abiertas y profundas, en línea de intercambio, colaboración y solidaridad. Potencial que se extiende a todas las relaciones de la comunidad educativa. El ambiente educativo salesiano configura un ecosistema donde hay espacio y tiempo para todos, que tiene en cuenta la identidad personal, la vida como vocación y la apertura al compromiso social.

Los educadores salesianos tienen en el sistema preventivo una gran riqueza que puede y debe capitalizarse para dar rostro humano a la globalización. La respuesta de Don Bosco a la Revolución Industrial, de fines del siglo XIX, no consistió en un debate académico sino en su fantasía pastoral para salir a las calles, acoger a los chicos y jóvenes que venían del campo y quedaban expuestos a la explotación, hacer contratos con los patronos que aseguraran los derechos de estos muchachos, y, sobre todo, ofrecerles una experiencia educativa que los habilitara para triunfar en la vida.

Siguiendo este ejemplo luminoso, hoy son miles los educadores salesianos que trabajan a favor de los niños obreros, de los adolescentes soldados, de los niños utilizados en el turismo sexual, de los chicos de la calle, de los chavales de familias desestructuradas en los

cinco continentes. La genialidad del sistema preventivo está vinculada a la experiencia espiritual y educativa de Don Bosco. En efecto, éste tuvo como opción fundamental la educación de la juventud pobre, abandonada y en peligro.

Quizá el elemento más innovador consiste en la centralidad del joven y en el esfuerzo por evitar que caiga en experiencias negativas que puedan poner en peligro su salud, su vida, su realización como persona humana, su felicidad eterna, y por hacer que pueda desarrollar todas sus dimensiones hasta lograr la plenitud y felicidad. Por eso, Don Bosco no se preocupaba tanto por la regeneración social de los muchachos cuanto por su educación buscando tocar los recursos interiores y suscitar energías de bien en cada joven, incluso los más frágiles.

Damos paso a la segunda parte de la tesis en que se presenta una investigación etnográfica de estudio de un caso: un centro educativo salesiano en Madrid. Metodología eminentemente cualitativa que trata de determinar la relación existente entre los principios del sistema preventivo de Don Bosco y los principios de la educación intercultural, en la práctica real de una escuela salesiana.

Se trata de una metodología especialmente válida en el ámbito escolar, y fácil de asumir para la autora de la presente tesis, por ser educadora convertida en etnógrafa en un ambiente que conoce y en el que lleva trabajando dos décadas. Su carácter holístico nos lleva a encontrar lo general en lo particular, mediante la captación de lo esencial de la escuela salesiana.

El material es recogido en soporte audiovisual, por ser en el que mejor se observa y se analiza, se comprende y se aprende, la vida y convivencia escolar, del centro y del aula. Se trata pues de crear un nuevo conocimiento de la realidad educativa salesiana y comprobar la validez del sistema preventivo de Don Bosco en el contexto multicultural existente a principios del siglo XXI.

## **Capítulo IV:**

# **Planteamiento de la Investigación.**



La investigación sobre la realidad cotidiana de la escuela salesiana en esta segunda parte de la tesis, se ha planteado desde una metodología eminentemente cualitativa, donde principalmente se recogen registros narrativos del fenómeno a estudiar. En nuestro caso, la investigación cualitativa trata de entender la naturaleza de los acontecimientos, cosas, relaciones y procesos que se dan en el universo escolar de las escuelas salesianas.

La metodología cualitativa destaca la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos (Goetz y LeCompte, 1988; Woods, 1989; Uwe Flick, 2004). Este enfoque valora la importancia de la realidad tal y como es vivida. Desde esta perspectiva, la investigación etnográfica es una línea de trabajo adecuada al contexto educativo. Y ello porque los estudios etnográficos ofrecen una visualización de las situaciones y procesos educativos diversa y compleja, permitiendo una comprensión de las formas internas en que los educadores y los alumnos construyen sus propias realidades en el aula y en la escuela.

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988: 29) utilizamos el término investigación etnográfica como *una denominación condensada que denota las investigaciones conocidas como etnografía, investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o investigación antropológica*". Lo relevante es que el etnógrafo o la etnógrafa participa abiertamente o de manera encubierta en la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, observando lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando, es decir, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre el tema elegido para estudiar. Planteamiento especialmente válido en nuestra investigación en el ámbito escolar.

Para hacer etnografía es necesario adentrarse en el grupo, aprender su lenguaje y costumbres, para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos, teniendo en cuenta sus significados; no se trata de hacer una fotografía con los detalles externos, hay que ir más allá y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan. Es por esto que el etnógrafo tiene que insertarse en la vida del grupo y convivir con sus miembros por un tiempo prolongado, pues ante todo tiene la necesidad de ser aceptado en el grupo, después aprender su cultura, comprenderla y describir lo que sucede, las circunstancias en que suceden mediante el uso del mismo lenguaje de los participantes. El educador es, por

tanto, una persona a la que particularmente le es fácil asumir el papel de etnógrafo puesto que conoce y trabaja en el entorno en que investiga, aunque tenga que aprender a desarrollar las funciones de investigador y a no leer la realidad desde su subjetividad.

El trabajo etnográfico requiere de una elaboración teórica, de un análisis de conceptos que ayude a comprender la realidad. También requiere de un proyecto o diseño de la investigación que dé una visión de conjunto y determine las diferentes etapas, por lo que es necesario tener bien claro el problema a estudiar, puesto que el problema objeto de investigación contribuye a organizar el proceso de investigación y señala la dirección que debe seguir el contenido concreto que debe desarrollar y las estrategias metodológicas que se van a seguir.

Su carácter holístico permite al etnógrafo estudiar el objeto de forma integral y tratar de descubrir su realidad histórica, ideológica y psicológica. Este método nos lleva a encontrar lo general en lo particular, mediante la captación de lo esencial que es lo universal. Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente.

El etnógrafo es fiel a la realidad que observa, a las palabras que escucha, a los tonos que se utilizan; conserva los hechos y los documentos que se presentan, por lo que es fundamental el registro de lo que capta a través de los sentidos, para tratar de ofrecer una ambientación de la realidad.

Como consecuencia de todo ello, la investigación etnográfica requiere de tiempo, de agudeza de observación y análisis de lo que se comprende y se aprende, de perfeccionar las técnicas, de revisar un sinnúmero de veces para descubrir la esencia, para documentar lo que no está documentado de la realidad. Los instrumentos de la etnografía pueden ser muy valiosos en la investigación de campo para enriquecer la calidad del dato y ampliar o esclarecer su información. La investigación etnográfica aplicada íntegramente puede resultar una experiencia interesante en la evaluación del currículo, en el análisis de los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el análisis del clima escolar. Éste es el trabajo desarrollado en la segunda parte de la presente tesis. Trabajo arduo y concienzudo pero, al mismo tiempo, una oportunidad de crear un nuevo conocimiento sobre la realidad educativa salesiana.

Los etnógrafos tratan de comprender por qué trivialidades tan despreciables para un observador externo, pueden revestir tanta importancia en la visión que el educador tiene de las cosas. Tal es la materia de la vida cotidiana del educador, junto con una masa de menudencias que intervienen en su acción y en sus decisiones de cada momento. Los etnógrafos y los educadores resultan así aliados en el mismo terreno, con los mismos identificadores. Simbiosis que en este trabajo radica en una sola persona, una educadora en la aventura de ser etnógrafa.

Este método de investigación se caracteriza por ser dinámico, flexible y dialéctico. La principal aportación consiste en ofrecer a los educadores un campo analítico dotado de herramientas de interpretación de la realidad y de perspectivas metodológicas para hacer investigación a partir del enfoque resultante. El educador se vale del método etnográfico para descubrir la forma en que los agentes generan significaciones, rutinas y formas de comportamiento social en el seno de las culturas que son construidas y reconstruidas permanentemente en el curso de la acción educativa. Lo que las organizaciones son y lo que los agentes intercambian se plasma en procesos comunicativos. Por consiguiente, los datos de las etnografías sintetizan ideas en circulación, conductas transmitidas y acciones compartidas.

Habitualmente, las etnográficas escolares se encuadran en alguno de los siguientes casos (García Castaño, 1994; Díaz de Rada, 2001):

1. Estudios de los procesos educativos fuera de la escuela.
2. Estudios propios de la etnografía escolar que relacionan la escuela con su medio y su entorno social inmediato.
3. Estudios de organización escolar, acerca del proceso de escolarización.
4. Estudios de agentes y relaciones dentro del marco escolar.
5. Estudios sobre los sistemas de comunicación en el aula.
6. Estudios sobre rituales escolares o acontecimientos especiales dentro de la escuela.

La investigación pedagógica tiene un marcado carácter social, su objeto de estudio es la educación de la persona, vista y analizada como proceso, con una concepción holística, en la que se puede estudiar a los individuos que intervienen en el proceso educativo, al contexto educativo, al propio proceso o algunos de los componentes que lo integran. Su carácter holístico hace que para cualquier objeto de estudio que se aborde, sea necesario que todos

ellos intervengan de una forma u otra en éste. Luego la investigación pedagógica constituye un proceso complejo y propio para la utilización de las técnicas etnográficas.

El producto final de un estudio etnográfico debe ser una visión holística, es decir, una visión que no pierda la perspectiva del conjunto, integrando según Harris (1999) tanto los puntos de vista de los miembros del grupo -la mirada desde dentro -*emic*”- como los que se derivan de la interpretación del investigador - la mirada desde fuera -*etic*”. Esperamos conseguirlo en este trabajo que nos ocupa.

En general, los estudios etnográficos se caracterizan por ser investigaciones de un pequeño escenario, relativamente homogéneo y geográficamente limitado; por el empleo de la observación participante como estrategia fundamental para la recogida de datos, complementada con otras técnicas secundarias; por la creación de una base de documentos e informaciones compuestas por las notas de campo, la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Por ello, utilizaremos una combinación equilibrada de datos, tantos subjetivos como objetivos, para reconstruir el universo social objeto de nuestra investigación.

La etnografía ha contribuido a poner de manifiesto la gran complejidad que encierran los fenómenos educativos y su integración en un medio sociocultural más amplio. Posibilita a los responsables de la política educativa, así como a los usuarios de la educación, un conocimiento más real y profundo de la realidad educativa y, por lo tanto, ofrece una orientación más precisa para la toma de decisiones.

Woods (1989: 20) habla de la *“utilidad de la etnografía”* para los maestros en cuanto que la etnografía y la enseñanza comparten ciertas particularidades y atributos. Maestros y etnógrafos se mueven en el mismo terreno, se fijan en elementos de lo cotidiano y necesitan de la observación para llegar a una comprensión penetrante de la realidad, superando la significación aparente de las situaciones. A pesar de las dificultades que puede tener el maestro para actuar como etnógrafo, dice Woods que *“gran parte del tiempo del maestro se invierte en trabajo etnográfico, observando, escuchando, tratando de comprender a sus alumnos y colegas”*; y que por lo tanto, *“es muy corto el paso que se requiere para imprimir a esa actividad una orientación más sistemática, con miras a una investigación”* (1989: 35).



## Capítulo IV: Planteamiento de la investigación

Confiamos en que la aventura etnográfica emprendida sea de utilidad y aporte un nuevo enfoque más amplio, rico y completo a los problemas educativos actuales, tanto desde el contexto como desde la vida cotidiana en los colegios.

En esta línea de trabajo, el objeto de estudio de la presente tesis es reconocer los elementos relevantes que hacen de la escuela salesiana un universo diferenciado de asunción de la diversidad, por lo que se aconseja la utilización del enfoque de investigación etnográfica.

*Siendo todas las partes causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas,  
y siendo que todas se mantienen entre sí por un vínculo natural e insensible  
que une a las más alejadas y más diferentes,  
tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo,  
así como también conocer el todo sin conocer singularmente las partes".*  
PASCAL

### 4.1 IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

El objeto de estudio es la práctica educativa de una escuela salesiana en la Comunidad de Madrid, situada en el distrito de Ciudad Lineal. Es el estudio de un caso en un contexto claramente multicultural, ubicado en un barrio con una significativa presencia de población inmigrante.

La investigación la realizamos sobre los agentes de la comunidad educativa del centro: el alumnado, el profesorado y las familias. El estudio sobre el alumnado consiste en observar sus características en sus distintos espacios: la clase, el patio y el colegio como comunidad. El propósito de tal observación consiste en probar de modo profundo y analizar con intensidad las interacciones que se llevan a cabo durante todo el proceso educativo entre alumnos, profesores y familias. De modo que podamos comprobar la posible relación existente con los principios del sistema preventivo salesiano y con los principios que garantizan la educación intercultural.

A través del método de casos estudiamos la institución escolar salesiana en acción, utilizando procedimientos abiertos, flexibles y adaptables que permiten recoger los aspectos esenciales de la vida en su seno.

La elección del estudio de casos se ha realizado debido a que es un diseño particularmente adecuado en las situaciones donde es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto, y por el particular interés en la intuición, el descubrimiento y la interpretación por parte de la investigadora. De este modo, podremos llevar a cabo un proceso de descripción y análisis de la entidad escolar salesiana en términos cualitativos, complejos y comprensivos.

Los propósitos de este estudio de caso presenta una doble perspectiva: llegar a un entendimiento comprensivo de los grupos/aulas objeto de estudio y desarrollar afirmaciones teóricas sobre las regularidades en la estructura y en el proceso social de la institución. Permite, por lo tanto, una descripción intensiva, holística y un análisis de la entidad salesiana. Además de que los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos, es un instrumento de conocimiento de una realidad única –la realidad salesiana- tomándola como un universo de investigación y observación. En ella usamos las categorías propias de los participantes de las situaciones sociales, a fin de desarrollar descubrimientos fundados en la realidad.

Nada es meramente aleatorio, fortuito o contingente, en el estudio de nuestro caso. Todo lo que sucede es significativo. El trabajo consiste en comprender de qué manera los hechos y los acontecimientos están en función los unos de los otros. En este sentido podemos afirmar que:

- a. El análisis de nuestro caso concreto y auténtico, es un camino seguro hacia las leyes generales del dominio considerado.
- b. Comprender es poner en relación los datos actuales de la situación estudiada, captar su configuración y evolución. Permite encontrar la significación de los datos por la posición que ocupan.
- c. La conceptualización es algo pedagógicamente esencial después del análisis del caso. Pero se trata de una conceptualización operatoria: las fórmulas generales sacadas son certezas de la conducta y de los principios directivos de la acción en el estudio ulterior del caso.

Se trata, por tanto, de posibilitar el análisis de la institución salesiana, tal y como la viven en realidad los alumnos, los educadores y la dinámica de participación de los padres y madres de familia.

Según sugieren Kenny y Grotelensh (1980), la decisión de adoptar la metodología del estudio de casos ha sido debida a que:

- a. Los objetivos proyectados de un esfuerzo educativo se centran en resultados humanísticos y diferencias culturales.
- b. La información obtenida de los participantes no está sujeta a verdad o falsedad, sino que se somete a examen sobre el terreno de la credibilidad. De hecho, el objeto es eliminar conclusiones erróneas de forma que nos quedemos con la mejor interpretación posible.
- c. La singularidad de la situación nos lleva a profundizar en el caso concreto.
- d. Desarrollar una mejor comprensión de la dinámica del proyecto salesiano. Puesto que el estudio de casos es un enfoque hecho a la medida, donde lo importante es transmitir un informe holístico y dinámicamente rico del proyecto educativo salesiano en clave intercultural.
- e. El estudio de casos es particularmente útil cuando la investigación requiere poner énfasis sobre el patrón de interpretación dado por los sujetos e implica determinar los factores significativos del caso.

Por las características de esta investigación, el nuestro será un estudio de casos interpretativo. Las descripciones ricas y densas las utilizaremos para ilustrar, defender o desafiar los presupuestos teóricos defendidos en la fundamentación teórica de esta tesis, expuesta en la primera parte de la misma.

La realización de un estudio de casos tiene como objetivo reunir tanta información como sea posible. Debido a ello, hemos elegido un caso significativo de la realidad educativa que se encuentra en un entorno multicultural, tanto externo -en el barrio y distrito- como interno -en las aulas-. La accesibilidad ha sido el segundo punto determinante para la elección de los casos. La investigadora tiene acceso al centro educativo en cuestión, puesto que es su lugar de trabajo en estos dos últimos años.

#### Capítulo IV: Planteamiento de la investigación

A todo lo expuesto hasta el momento, hay que añadir que, en ocasiones, el estudio de casos es un método apropiado para investigaciones a pequeña escala en un marco limitado de tiempo, de espacio y de recursos como es la realización de esta tesis doctoral.

El que la investigadora sea a la vez educadora en centros de esta institución desde hace dos décadas, elimina algunas de las dificultades inherentes al estudio de casos que señala Walter (1986: 47):

- Problemas respecto al carácter confidencial de los datos.
- Problemas surgidos de la pugna por el acceso a los datos y el control de los mismos por parte de los grupos interesados.
- Problemas derivados de la dificultad para obtener evidencias documentales y su posterior análisis.
- Problemas derivados de las posibles reacciones negativas en relación con los informes escritos.
- Problemas relativos a la publicación, como la necesidad de preservar el anonimato de los sujetos o instituciones.

Ciertamente, la doble implicación de educadora e investigadora en el estudio de casos en la misma persona, facilita:

- El conocimiento de los aspectos esenciales de la situación.
- La comprensión de la trama: sabe organizar el conglomerado de datos, palabras, hechos y, en general, observaciones que proporciona de forma coherente.
- La extracción del conjunto: la raíz y el fondo de la investigación del caso, partiendo de los datos recopilados.

Por otra parte, el peligro del doble papel de la investigadora como ~~“juez”~~ y ~~“parte”~~ de la institución viene subsanado por el contraste con los pareceres y observaciones de los agentes externos, cuales son el director de la tesis y otros profesores, para mantener una visión externa y desinteresada de la realidad educativa objeto de la investigación.

Vamos a abordar el estudio de un caso a través de un grupo de alumnos de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria y de un grupo del tercer ciclo de Educación Primaria. Los espacios son el aula de compensatoria en Educación Secundaria Obligatoria y un aula de 6º de Educación Primaria.

La plataforma de observación de los profesores será la entrevista individual y grupal a los educadores implicados en la investigación, profesores de las aulas analizadas, de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

La Junta de Madres y Padres de Alumnos es desde donde nos acercaremos a las familias del colegio, a través de sus reuniones mensuales en la sala que utilizan al efecto. Padres que habitualmente tienen un contacto con la realidad escolar, conocen el contexto social y familiar del colegio, y, en muchos casos, tienen más de un hijo en el centro, en concreto en una de las aulas objeto de este estudio.

De manera menos estructurada, es campo de estudio otros espacios como el patio, los pasillos, la entrada/salida al colegio y algunas jornadas especiales que coinciden con el período en que tienen lugar las grabaciones.

Para completar la investigación, realizamos un análisis documental del caso. En concreto, del Plan de Atención a la Diversidad, del Plan de Acogida y de la Programación General Anual.

### 4.2 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El propósito principal de la presente investigación es estudiar en la realidad cotidiana de un centro educativo salesiano –el Colegio San José– la existencia de los principios de la educación intercultural, de manera especial en las prácticas pedagógicas y relacionales de los docentes. Ello a través de la práctica de los principios y valores del Sistema Preventivo de Don Bosco.

De este modo, nos acercamos a la praxis sobre el tratamiento y gestión de la diversidad cultural en la vida cotidiana en el aula y analizamos la percepción de los principios de lo que debería ser la interculturalidad:

1. Principio de Igualdad.
2. Principio de Diferencia.
3. Principio de Interacción Positiva.

#### 4. Principio de Identidad Personal y Cultural.

Nuestro propósito es descubrir si está implícito en la vida del centro San José el principio de igualdad, entendido como:

- El reconocimiento pleno y la búsqueda constante de la ***igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades, oportunidades***.
- La puesta en marcha y el mantenimiento de una serie de medidas de ***acción positiva con carácter compensador***, mediante las que se intenta modificar las situaciones de desventaja socioeducativa que presentan determinados colectivos que acceden a la escuela en situación desfavorecida.
- Desarrollar en las personas un ***sentimiento de igualdad en la valoración de las culturas*** como condición previa al cultivo de las diferencias culturales.
- Considerar a los ***emigrantes*** como ***verdaderos ciudadanos y participantes reales*** en la vida social cotidiana.

De igual modo, reconocer si el principio de diferencia se encuentra reflejado en la vida del colegio, entendido como:

- Respeto y aceptación al otro. ***Respeto a la identidad y derechos de cada uno*** de los pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales.
- ***Respetar la diversidad cultural, aprovecharla y celebrar la diferencia***. Respetar las diferencias culturales, lingüísticas, religiosas, etc.
- ***Desarrollo libre de expresiones*** culturales, étnicas, religiosas y lingüísticas.
- Alumnos ***iguales en derechos, obligaciones, responsabilidades y oportunidades***.

Así como indagar la presencia del principio de interacción positiva en la vida del centro, entendido como:

- ***Potenciar lo mucho que tienen en común todos*** los niños y niñas -y entre los padres, sean éstos autóctonos o extranjeros-, enfocando la educación de tal forma que las ***relaciones*** entre ellos sean ***de comunicación, intercambio, aprendizaje***.
- Formados en la diversidad y para la diversidad, pero también en la cohesión social y en la convivencia democrática.
- ***Fomento de las relaciones entre las diversas identidades culturales***.
- Dar paso a la ***búsqueda de los puntos en común***, a la coexistencia, ***a la convivencia***.

- ***Procesos que abren relaciones de comunicación, diálogo, debate, aprendizaje, intercambio, regulación pacífica de conflictos, cooperación y convivencia.***
- Se traduce en la pedagogía de la inclusión, que supera la mera asimilación escolar, y produce una ***interacción real del alumnado procedente de culturas diferentes.***
- Activar vivamente la integración mediante el fomento de la ***igualdad de oportunidades, la distribución igualitaria del alumnado, evitando formación de guetos escolares.***
- ***Adquisición de valores, habilidades y actitudes que definan metas compartidas*** por el alumnado, el profesorado y la sociedad civil.
- ***Trabajar el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio.***

Nuestra intención es investigar la existencia en el centro del principio de identidad personal y cultural, que implica:

- ***Favorecer el desarrollo de las identidades,*** y las diferencias personales y culturales ***de todos*** los miembros de la sociedad.
- ***El primado de la persona como valor*** o valor de las personas.
- ***Desarrollar el sentido de identidad y de pertenencia*** a un grupo en que se compartan valores y otros vínculos culturales.
- ***Desarrollar el principio de reciprocidad.***
- ***Cada alumno debe tener la sensación de que el lugar donde vive es también su lugar.***

Además de estos cuatro principios que suponen la construcción de la convivencia intercultural, trataremos de descubrir otros aspectos relevantes, tanto principios como elementos, para comprender la vida del colegio San José.

### 4.3 IDENTIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE PARTIDA.

La observación en el estudio de casos nos informará de la presencia o no de las categorías previas. A través de los referentes de observación, iremos registrando la ocurrencia, la frecuencia, la latencia y la intensidad de los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco en la práctica educativa salesiana cotidiana en el caso que nos ocupa.

Referentes de observación para detectar los principios del Sistema Preventivo Salesiano. Tabla 4.1.

PRINCIPIOS DEL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO	REFERENTES DE OBSERVACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>El joven es el centro del hecho educativo.</li> </ul>	Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra, se valora su intervención, interacción entre alumnos y con el profesor.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Respeto para ser diferente.</li> </ul>	Respeto al manifestarse y al hablar del alumno.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Libertad para ser diferente.</li> </ul>	El alumno se siente libre de intervenir. El profesor da libertad al alumno para que intervenga.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Clima de estima, comprensión y aprecio.</li> <li>Cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás.</li> </ul>	Valoración de las intervenciones del alumno a la clase y al profesor.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alegría y fiesta.</li> </ul>	Espacios para la expansión, esparcimiento y creatividad del alumno dentro del centro.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Interacción positiva entre educadores y jóvenes.</li> <li>Comunicación educativa.</li> </ul>	Feed-back entre alumnos y educadores. Lenguaje, trato, etc. familiar.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en la escuela.</li> </ul>	Participación del alumno en la escuela: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación. P.e. en las comisiones, en fiestas, jornadas especiales, salidas curriculares.



La presencia de los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco, se hace visible a través de los hábitos, comportamientos y actitudes, tanto en el alumnado como en el profesorado, así como en la recepción de los mismos por las familias. De todo esto subyace la necesidad de explicitar aquellos hábitos y actitudes que se van convirtiendo en valores, a través de la asunción de los mismos en sus vidas (Tabla 4.2).

Hábitos y actitudes que se viven en la escuela salesiana. Tabla 4.2.

<b>HÁBITOS Y ACTITUDES</b> <b>que se viven en la escuela salesiana</b>	
1.	La solidaridad.
2.	La responsabilidad en sus acciones cotidianas.
3.	El encuentro y la acogida
4.	El respeto y la valoración de la pluralidad y las diferencias.
5.	La importancia del trabajo. El cumplimiento preciso y constante del propio deber.
6.	La relevancia del silencio, de la interioridad.
7.	Relaciones auténticas, escucha y simpatía.
8.	La educación a través del grupo.
9.	El ejercicio de la cooperación y el trabajo en equipo.
10.	La sensibilidad ante situaciones de desigualdad, injusticia, discriminación social, económica o cultural.
11.	La formación de buenos y honrados ciudadanos.
12.	Ciudadano capaz de optar por el diálogo y el pacto, para resolver conflictos.
13.	La convivencia en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia.
14.	El clima de respeto y valoración de todos. Estableciendo una comunicación que propicia la cohesión del grupo y la regulación de la vida.
15.	La vivencia de la diversidad como riqueza personal y comunitaria.
16.	El desarrollo de la responsabilidad por el bien común.

Los comportamientos y actitudes son recogidos en la observación a través de la cámara de vídeo y de las listas de control, que nos facilita la fácil codificación, el registro y el análisis a posteriori (Anexo XII).

### 4.4 METODOLOGÍA.

La investigación etnográfica es realizada por medio del estudio de un caso, a través de:

- Observación no participante en las grabaciones.
- Entrevista individual o grupal a educadores
- Entrevista grupal a padres/madres.
- Análisis documental.

Los registros de observación utilizados durante la investigación han sido los siguientes:

1. **Cuaderno de campo:** forma narrativo-descriptiva de relatar las observaciones, reflexiones y acciones del amplio espectro de situaciones recogidas. En ellas se incluyen impresiones e interpretaciones subjetivas. Su objetivo no es más que la garantía de que no se pierda la información obtenida y que ésta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones. Aparecen contenidos descriptivos y reflexivos.
2. **Registros:** Listas de Control que son listas de conducta, para detectar la presencia o ausencia de comportamientos que nos parecen importantes, sin añadir a esta constatación ninguna apreciación cualitativa.
3. **Grabaciones audiovisuales:** narraciones audiovisuales recogidas a través de una cámara de vídeo.

Las grabaciones han sido visionadas por cada uno de los profesores implicados en la investigación, de modo que la triangulación de la percepción y el análisis se ha hecho efectiva. Por otra parte, la investigadora ha llevado a cabo un grupo de discusión con los

educadores salesianos al finalizar todas las grabaciones de las dos aulas, de modo que han aportado una visión holística de la práctica educativa salesiana con respecto a los pilares de la educación del siglo XXI y con aquellos que garantizan la interculturalidad en las aulas. Del mismo modo, hemos procedido con el grupo de discusión con algunas madres de la Asociación de Madres y Padres del Colegio (AMPA). Todas estas aportaciones han dado una mayor objetividad y solidez a todo el informe de la investigación.

A lo largo del registro de las observaciones tenemos en cuenta la aparición o no de las categorías observadas (ocurrencia), la frecuencia de aparición de las mismas, el tiempo que transcurre entre la aparición de un estímulo y la aparición de la reacción ante el mismo (latencia), la duración de la categoría observada y la fuerza con que aparece en un momento dado (intensidad).

La dirección nos ha proporcionado los documentos del centro que hemos solicitado y que nos han servido para acercarnos a su historia, principios educativos, estructura y organización del centro. A lo que hay que añadir los planes y programas que en las distintas etapas de educación obligatoria se están desarrollando actualmente. Todo lo cuál ha proporcionado un marco de referencia para la investigación.

##### 4.4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Comenzamos el diseño de la investigación etnográfica tomando contacto con la Directora Titular y los Directores Pedagógicos del centro durante los meses de noviembre y diciembre de 2007. Les expusimos nuestras pretensiones en el estudio de caso de este centro en dos aulas, una de Educación Primaria y otra de E.S.O., y lo que ello implicaba. Desde el primer momento, y dado que ya conocían el planteamiento de la presente tesis, se prestaron a una abierta colaboración. Durante el mes de diciembre reunimos a los profesores implicados y les explicamos en qué consistía la colaboración que les solicitábamos. Su respuesta fue unánimemente abierta y positiva a cualquier otra necesidad que fuera surgiendo a lo largo de la investigación.

El 14 de enero de 2008 enviamos una carta a los padres de los alumnos de 6º de Educación Primaria y de 2º E.S.O. del Programa de Compensatoria. En el marco de una

semana sólo hubo una familia –de sexto de Primaria- que no dio permiso para que su hijo fuera grabado en las sesiones de clase. La Directora Pedagógica habló con la familia para explicarles de qué se trataba pero ante su negativa el alumno en cuestión estuvo fuera de plano durante todas las sesiones de grabación.

El período de observación del aula de 6° B de Educación Primaria fue del 22 de enero al 25 de abril de 2008. Además de una sesión de entrevista abierta a todos los alumnos el 19 de mayo, con el objetivo de recoger su percepción del centro y de las relaciones con sus compañeros y sus profesores. El período de observación del aula de 2° E.S.O. Compensatoria fue del 22 de enero al 5 de mayo de 2008. Realizamos una entrevista abierta a los alumnos el 9 de junio de 2008 para recoger su percepción del centro y de las relaciones con sus compañeros y sus profesores.

Grabamos dos jornadas especiales vividas por todo el centro:

- La Fiesta de Don Bosco el 31 de enero de 2008.
- La Fiesta de la Gratitud con las familias el 8 de marzo y con los alumnos el 10 de marzo de 2008.

Mantuvimos varias conversaciones con la Directora Titular del centro para recavar información sobre las familias y, después de consultar los datos de la secretaría del centro, nos autorizó para que pasáramos un pequeño cuestionario a los tutores. El problema estivala en que los datos solicitados eran de difícil obtención aunque de suma importancia para acercarnos a la realidad familiar del alumnado. La Dirección se interesó también por obtenerlos y durante el mes de abril los tutores realizaron una labor de recogida de información sobre la configuración de las familias del centro

La Directora Titular del centro, tras solicitarla datos de satisfacción del profesorado, puso a nuestra disposición los últimos datos sobre cuestiones de formación permanente que tenía. Sin embargo, observamos que no respondía a nuestras necesidades, por lo cuál nos autorizó a pasar un cuestionario de satisfacción al profesorado durante el mes de mayo de 2008.

Según íbamos realizando el informe etnográfico fuimos manteniendo entrevistas individuales con cada uno de los profesores implicados en las sesiones de grabación con el objeto de contrastar y validar percepciones.

- Entrevista individual con la PC el 3 de abril de 2008.
- Entrevista individual con la PL el 3 de abril de 2008.
- Entrevista individual con la PMuDra el 8 de abril de 2008.
- Entrevista individual con la PMat el 15 de abril de 2008.
- Entrevista individual con la PEF el 29 de abril de 2008.
- Entrevista individual con la PCS el 5 de mayo y el 7 de julio de 2008.
- Entrevista individual con la tutora de 2º E.S.O. el 27 de junio de 2008.

El 9 de junio se les entregó a los profesores implicados una documentación sobre los pilares de la educación del informe Delors y sobre los pilares que garantizan la interculturalidad en las aulas y el 23 de junio mantuvimos una entrevista grupal para recoger sus aportaciones sobre la vivencia de estos principios en las aulas y en el centro.

Ante la dificultad de convocar a los padres de los alumnos implicados en las grabaciones objeto de esta tesis y de que hubiese una respuesta que fuera satisfactoria, planteamos a la Directora Titular del centro tener una entrevista con la Asociación de Madres y Padres de los alumnos del centro. A la directora le pareció muy adecuada esa comunicación y por parte del AMPA recibimos una respuesta abierta y participativa a colaborar con nosotros. Con la particularidad de que durante este curso coinciden en el AMPA padres de alumnos de 6º de Educación Primaria y de 2º de la E.S.O., grupos de alumnos que han sido grabados para el estudio de la presente tesis. El 12 de mayo les enviamos una carta convocándoles a compartir algunas cuestiones importantes para la tesis de la que ya tenían constancia. Pusimos la fecha de la reunión de común acuerdo, cuando a algunos componentes del AMPA les venía bien y el 26 de mayo la llevamos a cabo.

Todo el proceso de investigación lo hemos recogido en el cronograma de la Tabla 4.3.

El análisis de los discursos lo hemos validado con cada uno de los profesores implicados en la investigación, resultando ser una valiosa aportación para el informe. Los alumnos han sido preguntados con frecuencia sobre el contenido de las sesiones grabadas para alcanzar a comprender la raíz y el fondo de sus acciones e interacciones con sus compañeros y

profesores. La complicidad que hemos tenido con ellos ha sido sencilla y espontánea, colaboradora en todo momento. Tanto es así que desde un principio nos llamaban *—mi cámara y yo—* con un tono familiar y distendido.

La aportación de las familias a través del AMPA ha sido muy valiosa no sólo para la investigación sino también para la misma dirección del centro.

La aportación a través de la entrevista grupal de los profesores implicados así como el contraste de los registros e interpretaciones con el objetivo de la tesis nos ha dado pie tanto para la verificación de la presencia de los pilares de la educación en el siglo XXI (apartado 6.5 de la tesis) y de los pilares que garantizan la interculturalidad en aulas diversas (apartado 6.6 de la tesis), como para las conclusiones de esta investigación.

Por lo tanto, el informe etnográfico realizado goza de la validación interna de los agentes implicados, es decir, refleja la coincidencia de las interpretaciones de lo percibido por los agentes que analizan las grabaciones.

Capítulo IV: Planteamiento de la investigación  
CRONOGRAMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. Tabla 4.3.

	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
Conversaciones con la dirección. Entrega de documentación.									
Comunicación a los padres de los alumnos									
Grabaciones en el aula de 6° de E. Primaria									
Grabaciones en el aula de 2° E.S.O. de Compensatoria									
Grabación de jornadas especiales									
Cuestionario a todos los tutores sobre datos de las familias									
Entrevista individual con profesores									
Cuestionario de satisfacción a todos los profesores del centro									
Entrevista grupal con el AMPA									
Entrevista grupal con profesores									
Contraste y discusión con todos los participantes									

#### 4.4.2 POBLACIÓN.

El universo observado es el alumnado de 6º B de Educación Primaria y de 2º E.S.O. de Compensatoria del Colegio San José, sus profesores y el AMPA del centro (Tabla 4.4). El tamaño del caso asciende a treinta y seis alumnos, seis profesores y ocho madres de familia.

Estudio etnográfico del Colegio San José. Tabla 4.4.

ESCENARIOS DE ANÁLISIS		TÉCNICAS UTILIZADAS		
		Observación no participante	Observación participante	Entrevista grupal o grupo de discusión
Alumnos	6º A – Educación Primaria	X	X Puntualmente participante	
	2º E.S.O. – Compensatoria	X	X Puntualmente participante	
	Alumnos en el patio o en jornadas especiales	X		
	- Centro Juvenil - COR'S - Coro	X		
Profesores	- Profesores de 6º Educación Primaria		X	X
	- Profesora de Compensatoria de 2º E.S.O.		X	X
Madres y Padres de alumnos	Junta de Madres y Padres del Colegio			X
Análisis documental	- Programación General Anual - Plan de Atención a la Diversidad - Plan de Acogida			



#### 4.4.3 HERRAMIENTAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN.

Las herramientas utilizadas a lo largo de la investigación han sido las siguientes:

- la cámara de vídeo para grabar sesiones de clase y jornadas especiales,
- las listas de control para las clases de cada educador,
- el grupo de contraste y discusión de las grabaciones realizadas con cada educador y con todos los educadores implicados,
- las fichas de datos de las familias,
- los cuestionarios de satisfacción del claustro del centro,
- la entrevista grupal con miembros del AMPA,
- entrevista grupal con los alumnos de 6º A de Educación Primaria,
- entrevista grupal con los alumnos de 2º de Compensatoria de E.S.O.

El engranaje de todas ellas ha dado como fruto una elevada fiabilidad de la descripción y análisis de la realidad educativa salesiana, contrastada con educadores, alumnos, padres y, por supuesto, con el director de la presente tesis. Al mismo tiempo, y según han manifestado los educadores que han participado en el estudio de caso, el informe resultante es representativo de todo el centro.

La validez de las observaciones con las variables recogidas en las listas de control que planteamos ha sido acertada. Afirmación ésta realizada por parte de los educadores. Y esto ha sido posible gracias al planteamiento holístico de la investigación.

#### 4.4.4 ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE DATOS.

El análisis y la elaboración de la investigación integra los puntos de vista de los sujetos observados –la mirada desde dentro, *emic*- y los que se derivan de la interpretación de la investigadora –la mirada desde fuera, *etic*. Posiciones que son contrastadas y trianguladas con los educadores, los alumnos y algunos miembros del AMPA, con el director de la tesis y con los documentos institucionales, y todo ello para validar el contenido del informe final. El punto de vista de cada agente implicado en la investigación actúa como filtro a través del cuál se capta la realidad de modo selectivo.

El procedimiento de triangulación utilizado para realizar el informe con la máxima objetividad posible ha consistido en el análisis y contraste del visionado con los docentes participantes en la investigación. A tal fin, el profesor de cada materia y aula ha mantenido un dúo de discusión con la investigadora. Hemos constituido dúos de discusión, procediendo a visionar intervalos de unos veinte minutos aproximadamente, después de lo cuál hemos manifestado lo más relevante y hemos ido llegando a acuerdos. Una vez realizado este trabajo de análisis con cada docente participante, hemos realizado grupos de discusión con los docentes correspondientes a la misma aula para comentar los aspectos relevantes puestos de manifiesto en las grabaciones y aportar novedades al análisis realizado.

Los contrastes han sido pues múltiples y en distintos momentos del tiempo, utilizando perspectivas diversas. A lo largo de los mismos se obtiene información de gran interés, que es un medio de obtener otros datos que no han sido aportados desde la fase inicial de la investigación y que se recogen en las categorías emergentes.

La triangulación en la investigación etnográfica, además de ser una estrategia de validación de los registros textuales y audiovisuales realizados, explica la riqueza y la complejidad del comportamiento humano con el fin de realizar el análisis desde diferentes perspectivas, combinando el nivel individual, el nivel interactivo (de grupo) y el nivel organizacional (cultura de la institución).

# **Capítulo V:**

## **Contexto de la Investigación.**



El centro se encuentra en el distrito de Ciudad Lineal, que tiene 1.142,57 Ha. de superficie y una población que en enero de 2007 asciende a 226.805 habitantes, contiene una densidad de población de 199 hab/Ha. Este distrito está formado por nueve barrios: Ventas, Pueblo Nuevo, Quintana, La Concepción, San Pascual, San Juan Bautista, Colina, Atalaya y Costillares.

El distrito de Ciudad Lineal, situado en el este de la capital, tiene grandes contrastes que se manifiestan en diferencias económicas, sociales, culturales y de vivienda entre sus vecinos. Así, podemos distinguir una zona norte acomodada, en torno a Arturo Soria, y una sur más popular con los vecindarios de Pueblo Nuevo, Ascao y La Elipa.

El barrio de Pueblo Nuevo, donde se ubica el centro, tiene 231.92 Ha. de superficie, una población que en enero de 2007 asciende a 64.447 habitantes y la densidad de su población asciende al 278 hab/Ha. Ello da una primera idea de la gran cantidad de población que reside en el barrio, de su enorme concentración y de la significativa representatividad en cuanto población activa, como se puede ver claramente en el Anuario Estadístico 2007 (Tabla 5.1).

Anuario Estadístico 2007. Información de los Distritos. Tabla 5.1.

Características	TOTAL del Distrito	% del Distrito	Pueblo Nuevo	% Pueblo Nuevo
Población a 1-1-2007	<b>226.805</b>		64.447	
De 0 a 14 años	<b>28.695</b>	<b>12.65 %</b>	7.607	11.80 %
De 15 a 64 años	<b>150.961</b>	<b>66.56 %</b>	44.014	68.29 %
De 65 a 74 años	<b>23.517</b>	<b>10.37 %</b>	6.509	10.10 %
De 75 y más	<b>23.627</b>	<b>10.42 %</b>	6.315	9.80 %
No consta	<b>5</b>		2	

FUENTE: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. ( [www.madrid.org/iestadis](http://www.madrid.org/iestadis) )

[Consulta realizada el 29 de octubre de 2007]

## 5.1 EL CONTEXTO SOCIAL.

### 5.1.1 Tipo de población.

Ciudad Lineal es un distrito con un alto porcentaje de población mayor (20 %), compuesta por personas que se trasladaron a vivir a la zona durante los años 50 y 60, aunque desde hace algunos años la llegada de familias de origen extranjero con sus hijos ha revitalizado el distrito, pues suponen el 16.66 % del total de la población del distrito (a 1 de enero de 2007) (Tabla 5.2). Cantidad que se incrementa si vemos los datos del barrio de Pueblo Nuevo, cuyo porcentaje sobre la población total asciende al 21.09 % (a 1 de enero de 2007).

Anuario Estadístico 2007. Información de los Distritos. Tabla 5.2.

Características	TOTAL del Distrito	% del Distrito	Pueblo Nuevo	% en Pueblo Nuevo
Población a 1-1-2007 según nacionalidad				
Nacionalidad (Total)	<b>226.805</b>		64.447	
Española	<b>189.012</b>	83.34 %	50.852	78.91 %
Extranjera	<b>37.793</b>	16.66 %	13.595	21.09 %
Unión Europea (15)	<b>2.762</b>		421	
Unión Europea (ampliación a 25)	<b>457</b>		151	
Otros países OCDE	<b>670</b>		92	
Otros países de Europa	<b>4.781</b>		1.835	
América Latina y Caribe	<b>25.093</b>		9.755	
África	<b>1.902</b>		641	
Otros países de Asia y Oceanía	<b>2.053</b>		686	
Apátridas	<b>5</b>		0	
No consta	<b>70</b>		14	

FUENTE: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. ([www.madrid.org/iestadis](http://www.madrid.org/iestadis)) [Consulta realizada el 29 de octubre de 2007]

Existe una gran densidad de población, apenas hay solares para construir vivienda nueva, y el precio del suelo va en aumento. Además de la gran concentración de viviendas,

cuenta con numerosos comercios y servicios, cuya arteria principal es la calle Alcalá, además de centros escolares y zonas deportivas como el polideportivo de la Concepción y el de Pueblo Nuevo.

La presencia de ciudadanos de otros países no es nueva en la zona, al tratarse de un distrito bien comunicado y algo más barato que otros más céntricos; en él habían fijado su residencia desde hace años inmigrantes de origen cubano y peruano. Por nacionalidades, predominan los ecuatorianos, los rumanos y los colombianos. Además hay que destacar que en el barrio de San Pascual, junto a la M-30, se encuentra la mayor mezquita de la región, a la que acuden numerosos fieles musulmanes de distintos países, concentrando alrededor de la misma, comercios especializados en productos típicos.

En el Distrito de Ciudad Lineal el crecimiento demográfico es de un 9,8 % para el periodo comprendido entre 1996 y julio de 2003. El porcentaje de población inmigrante ha tenido un crecimiento algo superior al de la ciudad pasando de un 1.8 % sobre el total del Distrito en 1996, a un 13.9 % en julio de 2003 –superior al que registra Madrid. En el 2004 el porcentaje de inmigrantes es de un 14.76 % y en 2007 asciende a 16.66 %, del total de los vecinos del Distrito. La estructura de la población por género muestra en el municipio un predominio de la población femenina consecuencia de la mayoritaria inmigración latinoamericana.

La **evolución demográfica** del municipio presenta un acelerado proceso de envejecimiento, como consecuencia de una reducción de la población joven, y de una mayor esperanza de vida que ha generado un aumento del peso de la población mayor de 65 años. En el periodo 1996-2002 la población total del distrito aumenta y también lo hace el número de personas mayores. En 2003 la **tasa de envejecimiento** descendió a un 19.99%, con respecto al año 2002 en que ascendía a un 20.40 %, aún así está por encima de la media municipal (18.92 %). La población menor de 15 años ha disminuido y asciende a 26.604 en 1996, esto se debe a la disminución de la tasa de natalidad que se produce en todo el municipio. En el año 2003 hay una recuperación de esta población, ya que aumenta respecto a 1996 en 2.250 personas. A 1 de enero de 2007 los menores de 15 años en el distrito son 28.695, de los que algo más de la cuarta parte viven en el barrio de Pueblo Nuevo (7.607).

La **tasa de dependencia** relaciona los grupos de edad de población inactiva (<15 años y de 65 años y más) con los activos (entre 16 y 64 años). A partir de 1991 va aumentando hasta situarse en 2001 en un 47.7 %, valor superior a la media municipal (46 %). A comienzos de año 2007, la población activa asciende al 66.56 % en el distrito de Ciudad Lineal y al 68.29 % en el barrio de Pueblo Nuevo. La tasa de dependencia femenina en todos los distritos de Madrid es superior a la masculina, debido al mayor número de mujeres de 65 años y más.

El **crecimiento vegetativo** de Ciudad Lineal es **positivo** puesto que los nacimientos son mayores que las defunciones durante todo el periodo 2000-2007. En el año 2000 hubo 2.062 nacimientos y 1.676 defunciones y en el 2007, 2.241 nacimientos y 1.939 defunciones. Ciudad Lineal es el segundo distrito, después de Puente de Vallecas, con mayor número de nacimientos.

La **población inmigrante** experimenta una importante aumento a partir de 1996, pasando de 3.848 personas a 24.786 en 2002. La población inmigrante en el 2003 es de un 13.9 % de la población total, cifra superior a la media del municipio (12.7%). En el 2007 este porcentaje ha aumentado al 16.66 % de la población total del distrito.

En el 2000, el 0.14 % de los hogares de Ciudad Lineal solicitaron la prestación del Ingreso Mínimo de Inserción Social, valor muy por debajo de la media municipal (0.29 %). Según un estudio realizado por el Área de Servicios Sociales, en el año 2000 vivían en el Distrito, 5.645 personas bajo el umbral de la pobreza (un 2.6 % de la población).

El **tamaño medio de los hogares** ha descendido en casi todos los distritos como consecuencia de la reducción en el número de hijos y el aumento de hogares unipersonales. El número medio de miembros por hogar en Ciudad Lineal asciende en 2001 de 2.70 personas/hogar.

El distrito de Ciudad Lineal presenta una **estructura urbana densa**. La densidad de habitantes es de 199 hab/Ha, también por encima de la media municipal que es de 125.95 hab/Ha. Esta visión del distrito, no es homogénea, pues los diferentes barrios que lo conforman: Ventas, Pueblo Nuevo, Quintana, Concepción, San Pascual, San Juan Bautista, Colina, Atalaya y Costillares, reúnen una estructura diferente. Así, los barrios situados más al sur del distrito -Ventas, Pueblo Nuevo, Quintana, Concepción y San Pascual-, presentan unas



densidades superiores a los barrios situados al norte de la carretera de la Nacional II. Al mismo tiempo, su desarrollo residencial es principalmente en manzana cerrada, mientras que los barrios situados al norte del distrito presentan una edificación con bloque abierto principalmente y de menor antigüedad.

La tasa de **analfabetos** de Ciudad Lineal asciende al 11.19 % y del barrio Pueblo Nuevo al 14.51 %, según el Censo del 2001. En el polo opuesto, el 24.88 % de la población del distrito y el 16.19 de Pueblo Nuevo, corresponden a la tasa de ciudadanos con titulación universitaria (Tabla 5.3).

Anuario Estadístico 2007. Información de los Distritos. Tabla 5.3.

Características	TOTAL del Distrito	Pueblo Nuevo
<b>Título escolar (Censo 2001)</b>		
<b>Analfabetos</b>	<b>2.465</b>	<b>865</b>
<b>Sin estudios</b>	<b>18.926</b>	<b>6.911</b>
<b>Primer grado</b>	<b>33.109</b>	<b>11.299</b>
<b>ESO, EGB y Bachillerato Elemental</b>	<b>40.378</b>	<b>12.712</b>
<b>Bachillerato Superior</b>	<b>32.379</b>	<b>7.935</b>
<b>FP Grado Medio</b>	<b>7.242</b>	<b>2.298</b>
<b>FP Grado Superior</b>	<b>9.164</b>	<b>2.870</b>
<b>Diplomatura</b>	<b>18.370</b>	<b>4.138</b>
<b>Licenciatura</b>	<b>27.132</b>	<b>4.285</b>
<b>Doctorado</b>	<b>2.080</b>	<b>250</b>

FUENTE: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. ( [www.madrid.org/iestadis](http://www.madrid.org/iestadis) ) [Consulta realizada el 29 de octubre de 2007]

### 5.1.2 Sectores de trabajo, nivel de empleo y paro laboral.

#### ESTRUCTURA PRODUCTIVA

La estructura productiva en Ciudad Lineal tenía en el 2000 un total de 8.608 locales, pasando a ser 9.917 unidades locales de actividad en el distrito durante el 2002. El distrito de Ciudad Lineal se encuentra dentro de los municipios y distritos de la Comunidad de Madrid con mayor valor añadido industrial, con un valor de 1.5 % y 4.398 personas ocupadas en este sector (para el año 2000). El sector industrial ocupa el segundo lugar en importancia, después del sector servicios, con un 8.5 % de los locales totales, porcentaje que está por encima de la media municipal (7.7 %).

Si se analiza la dotación según los diferentes sectores de actividad, observamos que el primer lugar lo ocupa la dotación de terciarios con 3.35 locales por cada 100 habitantes, dentro de éstos, los que presentan una mayor importancia son los dedicados al consumo (1.71). Ciudad Lineal es, fuera de los distritos de la “Almendra Central”, el segundo distrito con mayor dotación en terciario. En el sector industrial y de la construcción las dotaciones son de 0.34 y 0.23 locales por 100 habitantes.

Los locales con mayor presencia en el distrito en 2006, son los dedicados a la actividad mobiliaria con 1.971 locales, seguido del comercio al por menor con 3.650 y hostelería con 919 locales. Por otra parte, el sector secundario está representado por 708 industrias y 848 de construcción.

Existen en el distrito nueve locales destinados a la administración pública, defensa y seguridad social obligatoria de los 478 existentes en el municipio. El tejido empresarial de Ciudad Lineal se caracteriza, al igual que el municipio, por el predominio de los establecimientos de menor dimensión, ya que un 92.11 % de los locales tienen menos de 20 trabajadores. Dentro de éstos, el mayor peso lo tienen los establecimientos con uno o dos trabajadores con 5.947 locales.

Ciudad Lineal, en el año 2001, cuenta con 116 empresas certificadas bajo alguna de las normas existentes (ISO 9000, ISO 14000), 77 de ellas del sector servicios, 22 de la

construcción y 17 de la industria. Esto lo sitúa como el distrito, fuera de la –Almendra Central”, con más empresas certificadas.

En el distrito se observa un claro aumento de establecimientos comerciales y de servicios regentados por inmigrantes, sobre todo en Ascao, Pueblo Nuevo y La Elipa, donde se han abierto locutorios, restaurantes, tiendas de alimentación, peluquerías, etc. de tipo étnico.

### EVOLUCIÓN DEL EMPLEO

El empleo en el periodo 1990-2000 experimentó un pequeño aumento en el municipio, este aumento es de unos 16.000 empleos en valores absolutos. La mayor concentración del empleo está en la –Almendra Central ” y aunque en esta zona el número de empleos desciende para el periodo indicado, sigue teniendo más de la mitad del empleo de Madrid, lo que indica el elevado desequilibrio territorial, que supone esta concentración de empleos respecto a la distribución de la población.

Como consecuencia de la limitada evolución del empleo, la mayoría de los distritos sufre un descenso del mismo. Ciudad Lineal es el único distrito, que no está en la –Almendra Central”, en que el número de empleos aumenta, pasando de 46.731 en 1990 a 48.527 en 2000.

Analizando el **empleo por sector de actividad** observamos que éste se comporta de una manera similar a los establecimientos productivos teniendo mayor importancia los empleos generados en el sector servicios, en Ciudad Lineal el 82.6 % de los empleados pertenecen a este sector, esto se debe a que un gran número de empresas se han situado en los alrededores de la M-30 y de las salidas a las carreteras nacionales que delimitan el distrito. Después del sector terciario se sitúan el de la construcción y el industrial, con 4.132 y 4.092 empleos respectivamente. Dentro del sector terciario de Ciudad Lineal el subgrupo de mayor importancia es el de servicios a la producción, con 14.523 empleos; el segundo lugar lo ocupan los servicios al consumo con 10.083 empleos, seguidos de los servicios a las personas con 8.730 empleados y los servicios a la distribución con 6.765 empleos.

La **dotación de empleo** asciende a 22.6 empleos por cada cien habitantes. De la dotación del año 2000, más de la mitad pertenece a los empleos generados por el sector servicios -18.67 empleos por cien habitantes-. El empleo generado por rama de actividad que más importancia tiene en el distrito en el año 2000 es el de las actividades inmobiliarias con 12.696 ocupados, y se sitúa en el séptimo lugar en el municipio.

Destaca Ciudad Lineal con 11.251 ocupados en la rama de comercio y reparación de vehículos a motor, estando en el sexto lugar en el municipio. A gran distancia se encuentran los empleos generados por la rama de la construcción (4.132), las industrias manufactureras (3.941) y hostelería (2.911).

El empleo por tamaño de empresa pone de manifiesto que los locales más grandes son los que generan mayor número de empleos. Ciudad Lineal es uno de los distritos donde la presencia de los locales con 500 o más trabajadores es representativa, con 6.471 locales de este tamaño. Destaca por ser uno de los distritos donde se superan los 1.000 empleos en locales con inicio de actividad anterior a 1940. Aún así, estos locales sólo representan el 2.31% de los empleos de este distrito. Los establecimientos que representan un mayor número de empleos son los que inician su actividad en la década de los ochenta, con 12.345 empleos (25.44 % de los empleos totales). También cabe destacar que Ciudad Lineal es el sexto distrito en el que hay más locales que iniciaron su actividad a partir de 1990, con 22.509 empleos.

### POBLACIÓN ACTIVA

A partir de 1998 y hasta 2001 la tendencia de la población activa en Madrid es creciente. En 1996 la **tasa de actividad** se situó en un 51.50%, desagregada en 64.07 % en hombres y en un 40.83 % en mujeres. El crecimiento experimentado por la tasa de actividad femenina durante esos años es la principal causa del aumento de la tasa total de actividad. El aumento de población activa en todos los distritos en los últimos años se ha traducido en un incremento de la tasa de actividad en todo el municipio que se sitúa entorno a un 53.46 % en 2003.

La **tasa de empleo** en 1996 era en Ciudad Lineal de 43.19 %, valor por encima de la media del municipio. Si lo desagregamos por géneros, en 1996 la tasa de empleo femenina era

de 30.83 % y la masculina de 52.61 %. En los últimos años, en todo el municipio se ha producido una evolución positiva como consecuencia de la buena situación por la que ha atravesado la economía y el mercado de trabajo madrileño. La tasa de empleo global se sitúa en un 50.1 % en 2003 (tercer trimestre). La tasa masculina y femenina experimentan una evolución favorable, aunque es más acusada entre las mujeres (60.9 % hombres y 40.7 % mujeres).

La **tasa de temporalidad** que expresa la proporción de trabajadores asalariados eventuales sobre el total de asalariados, en Ciudad Lineal asciende a un 23.43 % en 1996, pasando en 2003 a 20.12 %, dato basado en una extrapolación, ya que no se disponen de datos reales desagregados por distritos.

La **tasa de paro** en el distrito de Ciudad Lineal se situaba en un 20.72 % en 1996. A partir de 1998 se produce un descenso de la tasa de paro en todo el municipio, situándose en un 6.17%. Para el distrito de Ciudad Lineal la tasa de paro desagregada por géneros y para el mismo año es de 4.58 % en hombres y 6.19 % en mujeres.

### 5.1.3 Dotación infraestructural.

## VIVIENDA

El acceso a la vivienda es uno de los problemas principales de los habitantes madrileños, puesto de manifiesto reiteradamente a través de los diferentes instrumentos de participación ciudadana en este proceso.

Las viviendas de algunos barrios, especialmente Pueblo Nuevo y Ascao, son pequeñas, antiguas, en ocasiones mal conservadas, lo que hacen que su alquiler sea más barato y, por tanto, accesible a las familias de origen extranjero con renta económica escasa o con necesidades de ahorro. En muchas ocasiones, la vivienda es compartida por dos o más familias, e incluso se realquilan habitaciones para poder hacer frente al pago, lo que provoca problemas de hacinamiento. Ciudad Lineal es uno de los distritos donde se ha detectado el fenómeno de las "camas calientes", consistente en el alquiler de una misma cama a varias personas en un mismo día. Ciudad Lineal presenta el mayor número de viviendas de todos los

distritos del municipio con 97.802 en 2003; y es uno de los distritos que, estando fuera de la “Almendra central”, presenta porcentajes superiores a la media municipal en lo que se refiere a infraestructuras y equipamientos por vivienda. Las viviendas que tienen entre 61 y 90 m<sup>2</sup> son las más numerosas dentro del parque residencial madrileño y también dentro del distrito de Ciudad Lineal.

La problemática que acompaña al hacinamiento en las viviendas, como ruidos, escaso cuidado del inmueble, trasiego de personas, etc., ha motivado el malestar entre algunos vecinos. Junto a esta problemática de la vivienda, el modo de usar algunas zonas recreativas como el parque Calero o el parque de Ascao ha dado origen a algunos conflictos. El parque de Ascao se ha convertido en un punto de reunión y encuentro de la comunidad latinoamericana, lo que en ocasiones ha provocado protestas vecinales por los ruidos, suciedad, problemas con el alcohol, que en ocasiones se generan a la sombra de los encuentros multitudinarios.

### SERVICIOS BÁSICOS

El 96 % de la población del distrito tiene acceso, a menos 500 metros desde su vivienda, a **centros educativos**, porcentaje que aumenta hasta el 100 % si aumentamos la distancia a 1 km. Por lo que se refiere a plazas de **guardería** y centros de educación infantil, el índice es de 1,1 niños/plaza, déficit inferior al medio en el conjunto de la ciudad.

La **sanidad** pública del Distrito no es bien valorada en el aspecto relativo a la atención médica secundaria, en el que se refleja el problema de las listas de espera. Por el contrario, en los Centros de Salud se destaca que algunos de ellos funcionan bastante bien. En relación con los servicios sanitarios municipales, se muestra un desconocimiento de los mismos con excepción del SAMUR que es bien conocido y muy bien valorado. La información suministrada por los servicios municipales para prevención de enfermedades y las actividades sanitarias dirigidas a la mujer también se valora positivamente. En el caso de los **centros de salud**, el 38 % de la población tiene acceso a estos centros a menos de 500 metros, valor inferior al de la media municipal (43 %) y un 84 % de la población del distrito tiene acceso a ellos a menos de 1 km. de distancia.

Un 43 % de la población dispone de un **equipamiento deportivo** a menos de 500 metros de su vivienda, valor que aumenta al 80 % si analizamos la accesibilidad a menos de 1000 metros. En los dos casos el distrito tiene valores mayores a la media de la ciudad. La accesibilidad a las **zonas verdes** mayores de 5.000 m<sup>2</sup>, a menos de 500 metros, es de un 98.1 % y de un 100 % si tomamos como distancia menos de un kilómetro. La superficie por habitante de zona verde es de 6.0 m<sup>2</sup> /habitante, muy inferior a la media urbana.

En relación con la **cultura**, se valoran positivamente tanto los equipamientos como los actos culturales que se celebran en el Distrito de Ciudad Lineal, no obstante se solicitan más bibliotecas. Los Centros Culturales Municipales también son bien valorados destacando la necesidad de ampliar el espacio. El distrito presenta una dotación por debajo de la media en **centros culturales, cines, bibliotecas y teatros** con: 0.9 cines, 0.9 bibliotecas, 2.3 centros culturales por cada 100.000 habitantes. Teatros no tiene ninguno. Cifras que apuntan a un serio déficit en dotaciones culturales y de ocio. Handicap cultural que no facilita el intercambio y la relación cultural. Es aquí donde la escuela salesiana es un espacio sociocultural abierto al barrio y que responde a las necesidades del contexto.

Ciudad Lineal presenta una superficie de equipamiento comercial singular por habitante, 0.73 m<sup>2</sup>/habitante y de dotación comercial neta 0.33 m<sup>2</sup> /habitante, indicadores inferiores a la media urbana.

Los recursos del Distrito para **atención y cuidado de personas mayores** todavía se considera que pueden mejorar en número de plazas de Centros para Mayores. Se considera que ha mejorado la atención con más dotaciones y programas. Se demandan más albergues para **personas sin hogar**.

### MEDIO AMBIENTE

El Plan Nacional de Residuos de la Unión Europea, marca como objetivo para la recogida por aportación disponer en 2006 de un contenedor por cada 500 habitantes. Ciudad Lineal disponía en 2002 de un contenedor de papel por cada 663,38 habitantes, uno de vidrio por cada 763,43 y uno de pilas por cada 5679.17. En el distrito hay un Punto Limpio (CRR).

En lo que se refiere a **contaminación acústica**, según el Estudio Psicosocial del Impacto de Ruido Ambiental del 2001, realizado por el Ayuntamiento de Madrid, algo más del 30 % de la población del distrito se muestra preocupada por la contaminación acústica.

El 42 % de la población del distrito sufre el impacto exterior, es decir, se sienten molestos por la contaminación acústica cuando están en su barrio. Esta cifra se reduce a un 26% aproximadamente, si se pregunta por el impacto interior, es decir, por el sentimiento de molestia por contaminación acústica cuando están en sus casas.

### 5.1.4 Problemas específicos.

Las situaciones de contenido social problemático más relevante del distrito son la droga, el envejecimiento de la población y la inmigración. Por otra parte, los aspectos sociales positivos son la atención a los mayores y el trabajo para la integración de inmigrantes. Y los aspectos negativos son el alcoholismo y racismo. El botellón se practica de forma aislada por algunos grupos.

Desde el Ayuntamiento se intenta abordar la problemática derivada de las migraciones no como problemas ligados exclusivamente a las personas y colectivos de origen extranjero, sino como problemas de convivencia de todos los vecinos. Desde el año 2000, se trabaja para implicar a todas las entidades sociales del distrito para diseñar un proyecto conjunto, en el que todos trabajen con un mismo objetivo, pero desde diferentes sectores y propuestas. Esta coordinación y trabajo conjunto se refleja en las Mesas de Convivencia que se celebran en el distrito, punto de inflexión para generar una dinámica de convivencia vecinal.

## DEBILIDADES DEL DISTRITO

Las debilidades en la estructura sociodemográfica son:

- El acelerado proceso de envejecimiento al disminuir la población joven y aumentar el número de personas mayores.
- El aumento de la tasa de dependencia.
- Las dificultades de integración del colectivo de inmigrantes.



## Capítulo V: Contexto de la Investigación

- La insuficiente dotación de servicios sociales para atender las necesidades de los jóvenes, mayores, inmigrantes y personas sin hogar.
- Las mujeres en situación de desventaja: discriminación laboral, dificultades para conciliar la vida laboral y familiar.

Las debilidades en la estructura productiva y mercado de trabajo son:

- La tasa de empleo sigue reflejando diferencias entre ambos géneros, aunque la incorporación de la mujer al mundo del trabajo ha sido alta.
- La tasa de temporalidad es alta, del 20.12 % en 2003.

Las debilidades en la estructura urbana y movilidad son:

- Las marcadas diferencias entre los barrios que conforman el distrito, tanto tipológica, como morfológica y socialmente.

Las debilidades en la vivienda son:

- El precio de la vivienda es elevado, incrementándose en el periodo 1994-2003 en un 67.95 %.
- La posibilidad de nueva construcción va disminuyendo, ya que a fecha 1 de enero 2003 quedan 160.019 m<sup>2</sup> de edificabilidad remanente.

Las debilidades en los servicios municipales son:

- Sólo el 38 % de la población del distrito tiene acceso a un centro de salud a menos de 500 metros.
- La sanidad pública no está bien considerada en lo que se refiere a la atención médica secundaria, debido a las largas listas de espera.
- El mayor déficit se da en equipamientos culturales y de ocio, sanitarios, bienestar social y guarderías.
- La dotación de equipamientos deportivos es deficitaria en relación con la población (3.6 m<sup>2</sup> /hab, muy por debajo de la media municipal).
- Se demandan más albergues para las personas sin hogar.

Las debilidades en cuanto se refiere al medio ambiente son:

- El número de contenedores por habitantes no cumple aún el objetivo marcado por la Unión Europea, de un contenedor por cada 500 habitantes.

- El ratio de recogida selectiva domiciliaria (bolsa amarilla) ha ido descendiendo pasando de un ratio en 2001 de 24.30 a un ratio en 2003 de 21.38.

El centro educativo salesiano quiere ser respuesta a las debilidades del distrito en que se ubica, tanto en el tiempo formal como en el tiempo libre de los niños y adolescentes de la zona.

## 5.2 EL CONTEXTO DEL CENTRO.

### 5.2.1 SEÑAS DE IDENTIDAD DEL CENTRO.

#### 5.2.1.1 Titularidad. Configuración del Centro: etapas. Programas educativos: compensatoria, diversificación

Centro educativo cuya titularidad pertenece al Instituto de las Hijas de María Auxiliadora, cuyo objetivo principal es promover la formación integral de los alumnos y alumnas de acuerdo con una concepción cristiana de la persona, de la vida y del mundo, y prepararlos para participar activamente en la transformación y mejora de la sociedad con libertad y responsabilidad. Se configura como un centro participativo, abierto a la sociedad, bajo el principio de ser en la educación un vehículo de desarrollo pastoral y personal.

El colegio San José, es un centro concertado en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Las tres etapas tienen una configuración de dos líneas. Se acoge a la financiación pública para garantizar la gratuidad de la educación y evitar discriminaciones por motivos económicos. Tiene el apoyo y el estímulo de los padres de los alumnos, comprometidos con la educación propia del centro. Y se inserta en la realidad sociocultural en la que vive, proyectando la educación más allá del aula y del horario lectivo a través de actividades formativas que ayudan a los alumnos y alumnas a abrirse a un mundo de dimensiones cada día más amplias.

Expresa sus principios en la Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas, basada en el Sistema Preventivo de Don Bosco. Propuesta que exige la formación de una Comunidad

Educativo-Pastoral que sea a la vez sujeto, agente y ambiente. Se define como Comunidad, porque implica en clima de familia a destinatarios, familias y educadores; Educativa, puesto que ayuda a la maduración de cada uno de los miembros en todas sus dimensiones; y Pastoral, porque acompaña hacia el encuentro con Cristo en la construcción de la Iglesia y del Reino de Dios.

Para dar respuesta a las diversas necesidades del alumnado, están funcionando dos Programas de Compensación Educativa, uno en Educación Primaria y otro en el primer ciclo de Educación Secundaria; además de un Programa de Diversificación Curricular de dos años en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

5.2.1.2 Historia del centro. Cambios habidos como consecuencia del cambio social del entorno del centro.

El Colegio San José está situado en la calle Emilio Ferrari, número 87, y pertenece al Barrio Pueblo Nuevo del distrito de Ciudad Lineal de Madrid.

El colegio fue fundado en 1945, desde sus orígenes ha tenido una marcada proyección social y de apertura a las necesidades del barrio. A lo largo de estos años, ha ido adaptando sus actividades y recursos para dar una respuesta educativa más eficaz a las necesidades de los alumnos, alumnas y sus familias.

En las instalaciones del colegio ha habido: Dispensario Médico, Comedor Infantil, Asistencia Social, Taller de Bordado y Alfombras, Casa de Espiritualidad, Oratorio, Centro Juvenil, Colegio y Proyecto Socioeducativo.

En la actualidad es un Centro Educativo Concertado con los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, que prolonga la educación más allá del tiempo lectivo.

### 5.2.1.3 Misión, Visión y Valores.

El colegio San José considera la escuela como lugar privilegiado de educación integral de la persona, conforme a una visión humana y cristiana de la vida.

La Comunidad Educativa Salesiana tiene como MISIÓN acompañar a los niños, niñas y adolescentes en un proceso de crecimiento y maduración, proporcionándoles una educación integral con un criterio cristiano, orientado a formar personas responsables, felices, honradas y libres, comprometidas con las necesidades de su tiempo. La Comunidad Educativa está formada por educadores que trabajan en equipo y están entre los alumnos con una presencia activa y cercana.

La VISIÓN del colegio San José, en coherencia con la propuesta educativa salesiana, está comprometida en que los educadores vivan el Sistema Preventivo pedagógicamente renovador, abiertos a las necesidades del entorno, desde un enfoque humano cristiano de la vida, que favorezca la participación corresponsable de todos los miembros de la Comunidad Educativa y trabajando juntos como “escuela que aprende”.

El colegio San José, a lo largo del proceso educativo, tiene como pilares fundamentales los VALORES de: espíritu de familia, acogida y respeto, apertura a la solidaridad, responsabilidad, gratitud, compromiso, clima de alegría y fiesta.

La acción educativa del Colegio San José se encarna en el entorno geográfico de la zona donde está situado para dar respuesta a las necesidades de los niños y adolescentes. El alumno es el centro de la acción educativa y se muestra especial atención a los más desfavorecidos.

Es una escuela que se caracteriza por el **criterio preventivo**, que ayuda a los destinatarios a superar los riesgos y situaciones de peligro, y a vivir en plenitud las aspiraciones de niños y adolescentes; un **ambiente educativo** caracterizado por el protagonismo de los destinatarios; una **relación educativa personal** que se traduce en la familiaridad entre educadores y educandos; una **presencia animadora** de los educadores entre los niños y adolescentes; y **propuestas** sociales y cristianas con el mundo y la sociedad.

5.2.1.4 Planes de acción: Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, otros planes o iniciativas de particular interés.

Mediante el **Plan de Atención a la Diversidad** se pretende proporcionar una enseñanza personalizada y adaptada a las necesidades educativas de cada alumno del Centro. Las medidas organizativas que se adoptan son los refuerzos y apoyos educativos, y los agrupamientos específicos a través de desdobles en Matemáticas y Lengua en el primer ciclo de la E.S.O. Para llevar a cabo este plan es fundamental la labor del Departamento de Orientación del Centro y la labor tutorial de cada educador. La diversidad se refiere a todo el alumnado y es responsabilidad de todo el profesorado.

Anualmente se revisa y programa el **Plan de Acción Tutorial** para cada una de las etapas del centro, porque la comunidad educativa entiende que la acción tutorial es una labor pedagógica encaminada al acompañamiento y seguimiento de los alumnos con la intención de que el proceso educativo de cada uno se desarrolle en las mejores condiciones. La acción tutorial, así entendida, forma parte de la acción educativa y es inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concibe la tutoría como un recurso educativo al servicio del aprendizaje y de la formación humana de los alumnos, y para ello trata de ser coherente con los criterios educativos del centro.

El **Plan de Fomento de la lectura en Educación Primaria** ha sido elaborado con el fin de dar respuesta a la demanda, cada vez mayor, por parte de los docentes, de actuar de forma concreta para potenciar en los alumnos el gusto por la lectura, como fuente de conocimiento, como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal, y como medio para el disfrute del ocio.

El **Plan de Habilidades Matemáticas de Educación Primaria** pretende solventar las dificultades en la resolución de problemas, a través de estrategias y herramientas adecuadas, y ayudar a los alumnos a ser capaces de pensar y reflexionar antes de actuar.

### 5.2.1.5 Otros Proyectos: Proyecto socioeducativo Trampolín. Proyecto de Tiempo Libre.

El **Proyecto socioeducativo Trampolín** nace en año 2004 para acoger a los menores en riesgo de exclusión del distrito y utiliza las instalaciones del Centro Juvenil CEJUSA. Este proyecto forma parte de la Fundación Valsé, que aglutina otros tres proyectos socioeducativos salesianos y dos recursos residenciales, situados todos en Madrid. Este proyecto se autofinancia a través de la Fundación Pórticus y de la Fundación La Caixa. Actualmente tiene el visado previo como centro de día.

El **Proyecto de Tiempo Libre** es una propuesta educativa que pretende ser integral, activa y liberadora; abarca a toda la persona del niño, niña o adolescente y le capacita para ser protagonista de su propio crecimiento. Se desarrolla con un itinerario gradual en tres ambientes: el grupo Vida's, el Centro Infantil Ferrarilandia y el Centro Juvenil CEJUSA; además, del Club Deportivo San José. Ferrarilandia y CEJUSA pertenecen a la Federación Valdocco.

### 5.2.2 ALUMNOS.

Observamos que un elemento importante a tener en cuenta es la presencia en ascenso del alumnado inmigrante que se está produciendo en el centro en la última década. Por ello, incluimos los resultados del análisis de la distribución de los alumnos del curso 2007/08. Situación que se refleja en la Tabla 5.4.

En Educación Infantil existe una presencia significativa de alumnos de segunda generación que asciende al 40.27 % en esta etapa que contrasta con el 20.07 % del alumnado en la misma situación en Educación Primaria, mientras que el alumnado extranjero en Educación Infantil es del 7.38 % y en Primaria del 11.84 % (Tabla 5.5). Lo que nos presenta un incremento de familias de origen extranjero (en Infantil asciende al 47.65 % y en Primaria al 31.91%), con un cambio de tendencia de alumnos extranjeros a alumnos de padres extranjeros o de segunda generación.

Números de alumnos en Educación Infantil por curso y origen. Tabla 5.4.

<b>ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL 2007/08</b>				
<b>CURSOS</b>	<b>ALUMNOS</b>	<b>ALUMNOS EXTRANJEROS</b>	<b>ALUMNOS DE PADRES EXTRANJEROS 2ª Generación</b>	<b>% DE ALUMNOS Y DE PADRES EXTRANJEROS</b>
1º A	24	---	9	37.50 %
1º B	25	3	9	48.00 %
<b>Total 1º</b>	<b>49</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>42.86 %</b>
2º A	25	5	9	56.00 %
2º B	25	2	10	48.00 %
<b>Total 2º</b>	<b>50</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>52.00 %</b>
3º A	25	1	13	56.00 %
3º B	25	---	10	40.00 %
<b>Total 3º</b>	<b>50</b>	<b>1</b>	<b>23</b>	<b>48.00 %</b>
<b>Total en E.Infantil</b>	<b>149</b>	<b>11</b>	<b>60</b>	<b>47.65 %</b>

Números de alumnos en Educación Primaria por curso y origen. Tabla 5.5.

<b>ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 2007/08</b>				
	<b>ALUMNOS</b>	<b>ALUMNOS EXTRANJEROS</b>	<b>ALUMNOS DE PADRES EXTRANJEROS 2ª Generación</b>	<b>% DE ALUMNOS Y DE PADRES EXTRANJEROS</b>
1º A	26	---	7	26.92 %
1º B	25	---	8	32.00 %
<b>Total 1º</b>	<b>51</b>	<b>---</b>	<b>15</b>	<b>29.41 %</b>
2º A	25	1	9	40.00 %
2º B	25	2	9	44.00 %
<b>Total 2º</b>	<b>50</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>42.00 %</b>
3º A	25	6	6	48.00 %
3º B	26	4	7	42.31 %
<b>Total 3º</b>	<b>51</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>45.10 %</b>
4º A	28	8	2	35.71 %
4º B	27	1	5	22.22 %
<b>Total 4º</b>	<b>55</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>29.10 %</b>
5º A	21	3	2	23.81 %
5º B	20	1	2	20.00 %
<b>Total 5º</b>	<b>42</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>19.05 %</b>
6º A	27	7	2	33.33 %
6º B	28	3	2	17.86 %
<b>Total 6º</b>	<b>55</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>25.45 %</b>
<b>Total en E.Primaria</b>	<b>304</b>	<b>36</b>	<b>61</b>	<b>31.91 %</b>

Según los últimos datos de la secretaría del centro los nuevos alumnos para el próximo curso en Educación Infantil mantienen la tendencia al alza de los alumnos de segunda generación. Esta situación se irá trasladando paulatinamente a Educación Primaria cambiando el panorama del alumnado actual, que habrá que tener en cuenta tanto en la Programación Anual del Centro como en los Planes de Acción Tutorial.

Las aulas de Educación Secundaria Obligatoria tienen un 24.66 % de alumnos de origen extranjero –ninguno de segunda generación-, con una presencia mayor en el primer ciclo puesto que los cursos de primero y segundo acogen con frecuencia a alumnos extranjeros que se incorporan a lo largo del curso escolar como consecuencia de los proyectos de inmigración escalonada de las familias, por encontrarse el centro en un barrio en que existe presencia de familias emigradas (Tabla 5.6). Si continúan estas tendencias, en la próxima década el centro pasará del 25 % al casi 50 % de alumnado de familias extranjeras, con lo que ello conlleva de cambio cultural en la comunidad educativa.

Números de alumnos en Educación Secundaria Obligatoria por curso y origen. Tabla 5.6

<b>ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 2007/08</b>			
	<b>ALUMNOS</b>	<b>ALUMNOS EXTRANJEROS</b>	<b>% DE ALUMNOS EXTRANJEROS</b>
1º A	29	6	20.69 %
1º B	30	8	26.67 %
<b>Total 1º</b>	<b>58</b>	<b>14</b>	<b>24.14 %</b>
2º A	28	6	21.43 %
2º B	30	13	43.33 %
<b>Total 2º</b>	<b>58</b>	<b>19</b>	<b>32.76 %</b>
3º A	31	4	12.90 %
3º B	29	8	27.59 %
<b>Total 3º</b>	<b>60</b>	<b>12</b>	<b>20 %</b>
4º A	23	4	17.39 %
4º B	24	6	25 %
<b>Total 4º</b>	<b>47</b>	<b>10</b>	<b>21.28 %</b>
<b>Total en E.S.O.</b>	<b>223</b>	<b>55</b>	<b>24.66 %</b>

El país de origen de los alumnos se recoge en la Tabla 5.7, sobresaliendo los de origen sudamericano (el 86.46 %) y de entre ellos los procedentes de Ecuador (110 alumnos que supone el 48.03 % de los alumnos extranjeros) y Perú (43 alumnos que supone el 18.78 % de



los alumnos extranjeros). Es de destacar en los dos últimos años la aparición de alumnos de origen asiático (7 alumnos) y de países del este (6 alumnos).

País de origen de los alumnos del centro por etapas. Tabla 5.7.

ORIGEN EXTRANJERO DEL ALUMNADO 2007/08										
	EDUCACIÓN INFANTIL			EDUCACIÓN PRIMARIA			E.S.O.	TOTAL		
	Nac.	2ª Gen.	Total	Nac.	2ª Gen.	Total		Nac.	2ª Gen.	Total
SUDAMÉRICA										
Ecuador	1	40	41	23	21	44	25	49	61	110
Perú	1	7	8	5	15	20	15	21	22	43
Colombia	2	5	7	3	4	7	3	8	9	17
Argentina	---	1	1	2	1	3		2	2	4
Rep. Dominicana	1	3	4	---	---	---	3	4	3	7
Chile	---	---	---	1	3	4	2	3	3	6
Bolivia	---	---	---	---	1	1	1	1	1	2
Paraguay	---	---	---	---	---	---	1	1	---	1
Santo Domingo	---	1	1	---	---	---	---	---	1	1
Cuba	---	1	1	---	3	3	---	---	4	4
Brasil	---	---	---	---	2	2	---	---	2	2
Haití	---	---	---	---	1	1	---	---	1	1
EUROPA DEL ESTE										
Bulgaria	4	1	5	---	---	---	---	4	1	5
Rumanía	---	---	---	1	---	1	2	1	---	1
ÁFRICA										
Guinea Ecuatorial	---	---	---	---	1	1	1	1	1	1
Marruecos	1	---	1	---	1	1	---	1	1	2
ASIA										
China	1	1	2	1	---	1	2	2	1	3
Filipinas	---	1	1	---	2	2	---	---	3	3
Malasia	---	---	---	---	1	1	---	---	1	1
EUROPA OCCIDENTAL										
Alemania	---	1	1	---	3	3	---	---	4	4
Francia	---	1	1	1	4	5	---	1	5	6
Polonia	---	1	1	---	---	---	---	---	1	1
Suiza	---	---	---	---	3	3	---	---	3	3
Portugal	---	---	---	---	1	1	---	---	1	1
Inglaterra	---	---	---	---	1	1	---	---	1	1
TOTAL	11	64	75	37	68	105	55	98	133	229

Otro dato que nos parece importante destacar y que influye en el clima del aula es el número de alumnos repetidores. Situación que se refleja en la Tabla 5.8 y en que apreciamos

un ascenso de repetidores de Educación Primaria a Secundaria, aún a pesar de la presencia de los Programas de Compensatoria en las dos etapas y de los Programas de Diversificación Curricular en el segundo ciclo de la E.S.O.

Número de alumnos repetidores por curso y etapa. Tabla 5.8.

<b>ETAPA Y CURSO</b>	<b>ALUMNOS REPETIDORES POR CURSO</b>	<b>TOTAL ALUMNOS REPETIDORES POR ETAPA</b>
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>0</b>
<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>		<b>17</b>
1º A	---	
1º B	---	
2º A	1	
2º B	---	
3º A	---	
3º B	---	
4º A	5	
4º B	3	
5º A	---	
5º B	1	
6º A	3	
6º B	4	
<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>		<b>23</b>
1º A	4	
1º B	4	
2º A	2	
2º B	1	
3º A	4	
3º B	5	
4º A	1	
4º B	2	
<b>TOTAL EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>		<b>40</b>

### 5.2.3 EQUIPO DOCENTE.

El equipo docente refleja un predominio femenino en todo el centro, siendo del 100 % en Educación Infantil y del 77.78 % en Educación Primaria y Secundaria, como se puede apreciar en la Tabla 5.9. Esta situación es la tendencia general en todos los centros educativos de España.

Profesores y Profesoras por Etapa. Tabla 5.9.

	EDUCACIÓN INFANTIL		EDUCACIÓN PRIMARIA		E.S.O.		TOTAL	
	Un.	%	Un.	%	Un.	%	Un.	%
Mujeres	7	100	14	77.78	14	77,78	35	81.40
Varones	---	---	4	22.23	4	22,23	8	18.60
Total	7		18		18		43	

Los docentes constituyen una población bastante joven, rondando los 43 años de edad media en Educación Infantil y Primaria, y los 41 en Educación Secundaria Obligatoria (Tabla 5.10). Al mismo tiempo que gozan de cierta estabilidad en el centro, como podemos ver en la Tabla 5.11 a través de la antigüedad, lo que supone un conocimiento del sistema educativo y del proyecto del centro. La estabilidad está bastante equilibrada en cuanto al número de educadores en la etapa de Educación Primaria. Este dato en Educación Secundaria Obligatoria refleja el cambio de la estructura del sistema educativo que se produjo con la L.O.G.S.E. en los años 90 del siglo pasado.

Profesores y Profesoras por Franja de Edad. Tabla 5.10.

	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL
< 30 años	2	3	2	7
De 30 a 40 años	1	6	9	16
De 40 a 50 años	2	2	3	7
De 50 a 60 años	1	7	3	11
> 60 años	1	---	1	2

Profesores y Profesoras por Antigüedad en el Centro. Tabla 5.11.

	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL
< 5 años de antigüedad	4	5	9	19
De 5 a 10 años de antigüedad	---	3	3	6
De 10 a 15 años de antigüedad	---	2	3	5
De 15 a 20 años de antigüedad	2	1	---	3
De 20 a 25 años de antigüedad	---	1	---	1
> 25 años de antigüedad	1	6	3	9

Las titulaciones del profesorado reflejan su especialización y versatilidad, al mismo tiempo que la inquietud por dar respuesta a las necesidades de los alumnos del centro, principalmente en Educación Primaria y Secundaria. El desarrollo de la legislación educativa reconoce nuevas figuras de profesores, de atención a la diversificación y a las necesidades de los alumnos y alumnas, lo que conlleva una gama más amplia de cualificación profesional entre los educadores (Tabla 5.12).

En Educación Infantil existe una variación puesto que dos profesoras han terminado la Diplomatura en Lengua Extranjera, Inglés, en junio de 2008. Como consecuencia de la introducción del inglés desde los primeros años en las aulas.

Titulaciones del Profesorado del Centro. Tabla 5.12.

	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL
<b>DIPLOMATURAS</b>				
Magisterio			2	2
Magisterio Preescolar	2	1		3
Magisterio Ciencias Humanas	1			1
Maestra de Primera Enseñanza		4		4
Magisterio Ciencias		1	1	2
Maestra de Escuelas Maternales y Párvulos	1			1
Auxiliar de Letras			1	1
Magisterio Lengua Española e Idioma Moderno		1	3	4
Magisterio Educación Primaria		2		2
Magisterio Educación Infantil	3			3
Magisterio Educación Física		3	1	4
Magisterio Musical		3	1	4
Magisterio Lengua Extranjera		3		3
Magisterio Educación Especial		2		2
Magisterio Audición y Lenguaje			1	1
Ciencias Empresariales			1	1

<b>LICENCIATURAS</b>				
Psicopedagogía				
Pedagogía		1	2	3
Psicología		1		1
Geografía e Historia		1	2	3
Historia y Ciencias de la Música		1	1	2
Filología Francesa		1	1	2
Filología Inglesa			1	1
Filología Clásica			1	1
Matemáticas			1	1
Ciencias Químicas			2	2
Ciencias Físicas			1	1
Biológicas			1	1
Educación Física			1	1
Humanidades			1	1
Publicidad y RR.PP.			1	1

El grado de satisfacción del profesorado, después de pasar el cuestionario, goza de buena salud. La media de todo el claustro es de 7.5, según podemos apreciar en la Tabla 5.13.

Los ítems más valorados, con un notable alto, son la preparación profesional para desempeñar el trabajo (8.7), la estabilidad en las áreas y en las funciones educativas (8.3) y el grado de satisfacción en la relación profesor-alumnado (8.5). La etapa que tiene mayor satisfacción en los tres ítems es Educación Infantil.

Grado de Satisfacción del Profesorado del Centro. Tabla 5.13.

ITEMS	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E.S.O.	Media Profesorado
1. Preparación profesional para desempeñar tu trabajo	9	8.6	8.6	8.7
2. Estabilidad en las áreas y en las funciones educativas	9	7.6	8.4	8.3
3. Formación permanente anual	8.5	7.8	6.3	7.5
4. Las relaciones interpersonales con los profesores de la etapa a la que perteneces	7.4	8.7	7.2	7.8
5. Tu participación en el establecimiento de objetivos en cada curso escolar	8.3	7.2	7	7.5
6. Te sientes valorad@ en el trabajo por tus compañeros	6.8	7.9	6.8	7.2
7. Te sientes valorad@ en el trabajo por la dirección del centro	7.7	7.6	6.8	7.4
8. Grado de satisfacción en la relación profesor - familias	9.3	7.2	6.6	7.7
9. Grado de satisfacción en la relación profesor - alumnado	9.4	8.3	7.8	8.5
10. Grado de satisfacción en el rendimiento escolar de los alumnos	9	6.3	4.6	6.6
<b>Media de satisfacción por etapa</b>	7.8	7.8	7	7.5

Dentro de la orquilla del notable se encuentran seis ítems (7.2-7.8), quedando sólo por debajo del notable el grado de satisfacción en el rendimiento escolar de los alumnos. Es curioso que según los alumnos ascienden en edad sus profesores están más descontentos de su rendimiento académico. Lo que es lógico, como todo educador sabe, puesto que a mayor edad

el joven necesita un mayor esfuerzo y dedicación al estudio, y no siempre está en disposición de responder según su capacidad. Este ítem correlaciona en la escala de descenso con el grado de satisfacción en la relación profesor-familias. Es decir, a mayor edad de los alumnos, menos satisfechos están los profesores en la relación con las familias y menor es el rendimiento académico de los alumnos.

La formación permanente del profesorado es buena, aunque el cuestionario denota serlo en menor proporción para el profesorado de Educación Secundaria. (6.3), quizás debido a una mayor especialización del profesor en su carrera profesional. Las relaciones interpersonales con los profesores de la etapa es buena (7.8), especialmente en Educación Primaria, sin embargo los profesores no se sienten valorados en la misma medida en el trabajo por sus compañeros (7.2).

La participación en el establecimiento de objetivos en cada curso escolar (7.5) y la valoración por la dirección del centro (7.4) es buena aunque también en estos ítems los profesores de infantil están más satisfechos que los de secundaria.

El profesorado de secundaria presenta un menor grado de satisfacción con respecto a las otras dos etapas. Además siete de los diez ítems por los que se ha preguntado recogen el grado de satisfacción más bajo en los profesores de secundaria.

### 5.2.4 FAMILIAS.

El nivel socioeconómico de las familias, en general, es medio-bajo. En cuanto a la distribución de trabajos en las mujeres predominan: sus labores (227), administrativo (91), profesora (39), asistenta (33), dependienta (33) y peluquera (26); y en los padres de familia predominan: conductor (76), administrativo (46), construcción (33), mecánico (28), camarero (25), dependiente (24) y vigilante de seguridad (21) entre otras. El número de familias del centro asciende en Educación Infantil a 145, en Educación Primaria a 300 y en Educación Secundaria Obligatoria a 214 (Anexo XIII).

Para completar la información sobre las familias podemos destacar que las becas concedidas para libros y material didáctico en el curso 2007-2008 ascienden al 63.78 % del

total de las solicitadas y para el comedor el 61.67 %. Lo cual indica que existen ciertas necesidades económicas en el núcleo de la población que frecuenta el centro (Tabla 5.14).

Becas de Libros de Texto y Material Didáctico, Dirección General de Centros Docentes, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. Curso 2007/2008. Tabla 5.14.

<b>Becas de Libros de Texto y Material Didáctico</b>					
<b>Etapas Educativas</b>	<b>Becas Solicitadas</b>	<b>Becas Concedidas</b>		<b>Becas Denegadas</b>	
Educación Infantil	146.-	90.-	61.64 %	56.-	38.36 %
Educación Primaria	257.-	167.-	64.98 %	90.-	35.02 %
E.S.O.	174.-	111.-	63.79 %	63.-	36.21 %
<b>Total</b>	<b>577.-</b>	<b>368.-</b>	<b>63.78 %</b>	<b>209.-</b>	<b>36.22 %</b>

<b>Becas de Comedor</b>		
<b>Becas Solicitadas</b>	240.-	
<b>Becas Concedidas</b>	148.-	61.67 %
<b>Becas Denegadas</b>	92.-	38.33 %

En cuanto a la participación de las familias en la vida escolar varía mucho a lo largo de todo el proceso educativo. Mientras que en las edades más tempranas se cuenta con la implicación de los padres para colaborar en todo lo referente a la educación de sus hijos, conforme van creciendo, esta implicación, en la mayoría de los casos, pasa a un segundo plano, como se puede constatar por la asistencia a las reuniones de tutoría. Este dato correlaciona con el ítem del grado de satisfacción del profesorado en la relación con las familias del apartado anterior. Esta participación debería ser más frecuente, más comprometida y sobre todo más generalizada. En este sentido, las propuestas encaminadas a una mejor participación están siempre abiertas por parte del centro, especialmente desde la acción tutorial.

Al inicio del curso escolar se tiene una primera reunión de grupo con los respectivos tutores para dialogar sobre las metas que se proponen alcanzar con sus hijos e insistirles sobre la importancia de trabajar en equipo familias-educadores, ellos desde su responsabilidad de padres y el centro desde la suya. También existen las tutorías individuales con las familias que se realizan al menos una vez al trimestre.



Con la colaboración de todos los tutores del colegio, hemos obtenido los datos aproximados de la situación familiar del alumnado del curso 2007/2008 (Anexo XIV).

Número de personas que conviven en la vivienda familiar. Tabla 5.15.

Nº de Personas	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL
2	---	11	7	18
3	34	49	44	127
4	79	171	110	360
5	20	48	37	105
6	8	11	8	27
7 o más	4	10	8	22
Total	145	300	214	659

Tipo de familia. Tabla 5.16.

Nº de Personas	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL
Madre+Padre+Hijos	132	257	149	538
Padre+Hijos	---	2	2	4
Madre+Hijos	11	21	36	68
Tutores+Niños	---	7	3	10
Padre/Madre+ Compañero/a+ Niños	2	9	24	35
Madre+Hijo+ Abuelos+Tía	---	3	---	3
Padre+Madre+ Abuelos+Tío+ Primo y otras personas	---	1	---	1
Total	145	300	214	659

En más de la mitad de las viviendas familiares conviven cuatro personas, siendo significativo también la convivencia de tres –el 19.27 % del total- y de cinco personas –el

15.93 % del total (Tabla 5.15). El tipo de familia que predomina claramente en el centro es aquella que está formada por el padre, la madre y los hijos (un 81.64 %). Pero alrededor de un 10 % de las familias están constituidas por la madre y los hijos, y ronda el 5 % las constituidas por Padre/Madre, el compañero/a y los Niños (Tabla 5.16). Este quince por ciento comienza a ser muy significativo según nos comentan los tutores del colegio.

El 58.42 % de las familias tienen dos hijos, seguidas del 20.49 % con un hijo y del 15.48 % con tres hijos (Tabla 5.17). Estos son datos aproximados, según nos comentan los tutores de las clases, puesto que hay cada vez más niños que tienen hermanos por parte del padre y/o de la madre y estas situaciones es muy difícil primero conocerlas y luego cómo reflejarlas y qué incidencia tienen en el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Por esta razón no se han reflejado aunque se conozca algún caso. Por otro lado, el 14.11 % de las familias tiene algún tipo de desestructuración: divorcio, separación, abandono, separación por inmigración (Tabla 5.18). El hecho más significativo es la separación, con un 63.44 % de las desestructuraciones familiares, sabiendo que suele ser el primer paso para conseguir el divorcio en España, aunque el último cambio de legislación ha simplificado el proceso. A esto debemos añadir un 10.75 % de las separaciones por causa de la emigración, aún a pesar de las políticas de reunificación familiar. Nos consta que estas situaciones no siempre se dan por causa de la emigración sino que ya en el país de origen la separación era patente.

Número de hijos en cada unidad familiar. Tabla 5.17.

Nº de Personas	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL
1	45	66	24	135
2	80	183	122	385
3	18	37	47	102
4	1	9	17	27
5	---	5	3	8
6 o más	1	---	1	2
Total	145	300	214	659

Desestructuración familiar. Tabla 5.18.

Nº de Personas	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL
Divorcio	1	9	11	21
Separación	11	24	24	59
Abandono	1	1	1	3
Separación por inmigración	---	3	7	10
Total	13	37	43	93

Ante esta panorámica de la visión de las familias del centro es pues conveniente promover las relaciones afectivas, culturales y sociales para enfrentar los handicaps familiares y favorecer el desarrollo integral de los niños y adolescentes.

#### 5.2.5 RELACIONES CON EL ENTORNO.

La colaboración con otros recursos socioeducativos de la zona y la participación en proyectos locales de educación se hace patente a través de la relación con otros organismos y entidades de acción social tales como Servicios Sociales, CAF, Bibliotecas, CAI, Residencias de acogida, CASI, Proyectos socioeducativos.

El Colegio trabaja en mayor o menor coordinación, según los casos y las necesidades de los alumnos y sus familias, con las siguientes instituciones:

- Policía Municipal: "Agentes Tutores" de Ciudad Lineal (atención al menor y Unidad de Apoyo Educativa" (Educación Vial).
- Centro de Servicios Sociales "Luís Vives" (Ciudad Lineal).
- Centro de Atención a la Infancia.
- Junta Municipal "Ciudad Lineal" (Servicios Sociales y Educación):
  - CAF Ciudad Lineal (Centro de Atención a la Familia).
  - CASI Ciudad Lineal (Centro de Atención Social a Inmigrantes).
- Biblioteca Caja Madrid.
- Biblioteca Municipal "Pablo Neruda".

## Capítulo V: Contexto de la Investigación

- Asociación "Jara" (Proyecto sociocultural y de apoyo al estudio).
- Proyecto Sociocultural "Trampolín".
- Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco".
- Parroquia San Romualdo.
- Parroquia Santo Tomás.
- SAED (Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario).
- Residencia El Encinar.
- Fundación Solidaridad Humana.
- Colegio Domingo Savio (orientadora, CFGM<sup>123</sup> y PGS<sup>124</sup>).
- Colegio M<sup>a</sup> Auxiliadora (orientadora, Bachilleratos).

La frecuencia de coordinación del centro con dichos organismos varía según las necesidades de los alumnos. Estos recursos educativos se dan a conocer por distintas vías: tableros informativos, página web del centro y mediante una comunicación oral directa. El colegio colabora en la formación de las familias, mediante charlas educativas, tutorías con padres y talleres de manualidades.

---

<sup>123</sup> CFGM: Ciclos Formativos de Grado Medio.

<sup>124</sup> PGS: Programas de Garantía Social.

## **Capítulo VI:**

# **Informe Etnográfico.**



## 6.1 INTRODUCCIÓN.

Este trabajo etnográfico fue realizado desde el 14 de enero al 7 de julio de 2008, en el Colegio –San José”, ubicado en la calle Emilio Ferrari, número 87, del distrito de Ciudad Lineal, en el barrio de Pueblo Nuevo. Es un centro educativo privado concertado situado en la Comunidad de Madrid, propiedad del Instituto de las Hijas de María Auxiliadora, Salesianas.

El centro tiene las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y son 676 los alumnos matriculados en el curso escolar 2007/2008. La presencia de alumnado extranjero de primera y segunda generación es patente en el centro, como presentamos en la siguiente Tabla 6.1.

Tabla de alumnado según origen y etapa. Tabla 6.1.

	<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>		<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>		<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>	
Total alumnado	149		304		223	
Alumnado de origen extranjero	11	07.38 %	36	11.84 %	55	24.66 %
Alumnado de padres extranjeros (segunda generación)	60	40.27 %	61	20.07 %	---	-----
Autóctonos	78	52.35 %	207	68.09 %	168	75.34 %

La admisión del alumnado, como todo centro sostenido con fondos públicos, se produce en condiciones de igualdad, previa petición por parte de los padres y según la baremación que realiza la Administración educativa correspondiente conforme a la documentación aportada por la familia.

Los alumnos asisten de forma regular a clase en horario de mañana y tarde el alumnado de Educación Infantil y Primaria, y en horario de mañana el de Educación Secundaria Obligatoria.

Los primeros contactos con la dirección del centro se llevaron a cabo los meses de noviembre y diciembre de 2007. En ellos fuimos delineando cómo íbamos a llevar a cabo el estudio de campo, así como las posibilidades y organización de un estudio etnográfico en un centro educativo. Durante el mes de diciembre de 2007 tomamos los primeros contactos con los profesores implicados, explicando de forma somera en qué consistía el estudio y la necesidad de interacción con ellos durante y después de la grabación de las sesiones. La respuesta fue, desde el primer momento, positiva, de apertura y disponibilidad para lo que necesitásemos, tanto desde el profesorado como desde la dirección del centro.

En el mes de enero de 2008 enviamos la carta de comunicación a los padres (Anexo XV) de los alumnos que iban a ser observados y, en este caso, también la respuesta fue favorable a colaborar en la investigación educativa presente. Desde el primer momento hemos velado por el anonimato de los alumnos y profesores implicados, para lo cual hemos utilizado nombres ficticios para los primeros y siglas que informan sobre la materia que imparten los segundos.

El período de observación del aula de 6º B de Educación Primaria fue del 22 de enero al 25 de abril de 2008. Además de una sesión de entrevista abierta a todos los alumnos el 19 de mayo, con el objetivo de recoger su percepción del centro y de las relaciones con sus compañeros y sus profesores.

Durante las primeras sesiones tomamos contacto con el grupo y fuimos estableciendo una presencia de normalidad, integrándonos en el entorno del aula. Los alumnos han respondido muy bien. Las sesiones de grabación utilizadas han sido de 25, repartidas en las áreas de Conocimiento del Medio, Matemáticas, Música, Dramatización, Lengua y Educación Física. La muestra recogida es plenamente satisfactoria tanto por su variedad como por la representatividad en la carga horaria del alumnado.



## **6.2 OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA CLASE DE 6º B DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

### **LOS PRINCIPIOS DEL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO EN EL AULA.**

#### **6.2.1 Conocimiento del Medio en 6º B de Educación Primaria.**

El contenido de este apartado nos introduce totalmente en la práctica educativa en el aula de sexto curso, en relación con el área de Conocimiento del Medio. Describimos todo lo que acontece en el aula y lo analizamos desde los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco. Ponemos de manifiesto los elementos emergentes con que nos vamos encontrando y las validaciones de los profesores implicados.

Recogemos en la Lista de Control 1 (Anexo XVI) la presencia de comportamientos, hábitos y actitudes observados en las sesiones grabadas de Conocimiento del medio, según los referentes de observación, los hábitos y actitudes del apartado 4.3 de la presente tesis.

Las sesiones de Conocimiento del Medio tienen lugar habitualmente en el aula ordinaria de los alumnos de 6º curso, excepto en momentos puntuales en que el trabajo se desarrolla en el aula de informática (trabajos por grupos cooperativos para buscar información) o en el aula de audiovisuales (trabajo por grupos o individualmente según la guía de trabajo de la PC<sup>125</sup>).

La sesión comienza con un saludo respetuoso y cercano entre la profesora y los alumnos, seguido de la comunicación al alumnado de la planificación de las tareas. De modo que todos saben lo que deben realizar. Esto surge, ora como consecuencia de la anterior sesión de la asignatura o de algún hecho acaecido, ora como acuerdo PC-alumnos, ora por la planificación de la PC.

Durante el desarrollo de las sesiones de Conocimiento del Medio es frecuente la interacción PC-alumno/a a través de (Principio 7):

---

<sup>125</sup> PC: Profesora de Conocimiento del Medio.

## Capítulo VI: Informe etnográfico

- preguntas directas del profesor tanto en la corrección de ejercicios como en preguntas sobre el tema estudiado,
- explicaciones grupales e individualizadas,
- llamadas de atención, bien al grupo bien a algún alumno, a través de frases que motivan a la consecución de un trabajo responsable,
- refuerzos verbales positivos.

Ejemplos de interacción positiva en el aula:

La PC dice a los alumnos, después de hacer una pregunta a un alumno: *¿Estáis de acuerdo?*

Los alumnos responden: *Sí.*

La PC dice a los alumnos: *Vale.*

La PC dice a los alumnos, después de venir del ensayo de cantos con todos los alumnos de Educación Primaria: *Hoy lo hemos hecho mucho mejor que el día anterior, o sea, que vamos mejorando. De aquí hacia arriba.*

La PC dice a los alumnos, después de hacer una pregunta a un alumno: *¿Estáis de acuerdo?*

Los alumnos responden: *Sí.*

La PC dice a los alumnos: *¿Las tres respuestas?*

Los alumnos responden: *Sí.*

Después de una explicación de una alumno, la PC dice: *¿Qué tal lo ha explicado?*

Los alumnos responden: *Bien.*

En la interpretación posterior a la grabación, nos llama la atención que cuando un alumno hace una pregunta en alto a la PC, ésta no da la respuesta inmediatamente sino que se hace ayudar del resto de los alumnos y del propio alumno que pregunta, acompañando el proceso de razonamiento y la explicación lógica a la cuestión realizada (Principio 7). De este modo, valora y desarrolla la cooperación en el interior del grupo de alumnos –como nos confirmó la profesora más adelante.

En una entrevista mantenida con la PC, manifiesta que da mucha importancia a las interacciones en el aula puesto que *-como nos dijo- «es un pilar fundamental en la relación educativa»*. Verifica los ejemplos transcritos de las grabaciones y reconoce su empeño en el cuidado de las relaciones entre los alumnos y de éstos con ella.

Suele ser habitual –como así lo ha puesto de manifiesto la PC- en cada sesión dedicar un tiempo al trabajo individual, puesto que así la PC refuerza el sentido de responsabilidad, la constancia en el trabajo, la concentración, el respeto a cada uno, el silencio (Principio 1). No por ello se interrumpe la comunicación educativa y permite una ayuda más personalizada de la PC a cada alumno (Principio 4). La PC se muestra siempre como guía y facilitadora del trabajo de cada alumno de forma particular y de la marcha de la clase en general. Las aclaraciones individuales y grupales son frecuentes (Principio 7).

Esta interpretación está validada por la PC en la entrevista mantenida con ella al leer nuestras primeras interpretaciones. La PC nos revela la importancia de cuidar tanto el trabajo individual como el de grupo, puesto que de este modo se guía al alumno para encaminar y progresar en los deberes a realizar en casa, y por otro facilitamos las relaciones, la colaboración y la responsabilidad en el trabajo en equipo.

Los ejemplos con que ilustra las explicaciones la PC están sacados de la vida cotidiana, con un lenguaje sencillo y directo, y que provoca en cada alumno la interacción e intervención a través de nuevos ejemplos o casos experimentados. Es un claro exponente de aprendizaje significativo, proceso que ya es habitual en esta asignatura. Es un proceso funcional puesto que sirve para la vida y surge de la vida (Principios 4, 6 y 7).

Al término de cada sesión, la PC comenta los deberes para el día siguiente, haciéndolos anotar en la agenda escolar a cada alumno. Esta agenda se entrega al principio de cada curso a los alumnos para su organización escolar y es fuente de seguimiento de las tareas de los alumnos por sus familias (Principio 7).

La PC nos explica –en la entrevista- que en Educación Primaria es muy importante la relación con la familia a través del seguimiento de las tareas de los niños puesto que suele ser una preocupación para la mayoría de los padres y obliga a éstos a mantener una relación más estrecha con el colegio a favor del progreso de sus hijos. De modo que confluye el

seguimiento y la exigencia al niño, desde la familia y desde la escuela, así como la construcción de hábitos y la formación en los valores fundamentales.

La relación educativa entre la PC y cada alumno nos habla de la consideración del niño como centro de su desarrollo integral (Principio 1). Percibimos que el centro del proceso enseñanza-aprendizaje es el alumno, al que se le da la palabra, se valora su intervención y se potencia la interacción entre PC-alumno y de los alumnos entre sí. Descubrimos el respeto (Principio 2) a cada alumno en el momento de manifestarse, de ser escuchado por todos. Todo ello en un ambiente en que cada uno es valorado por lo que es y aporta al grupo (Principio 6), puesto que cada uno es acogido como es entre sus compañeros y por la PC. La PC educa a través del grupo y todos se sienten responsables del bien común (Principio 8).

Habitual es la valoración de los alumnos y de la profesora a las manifestaciones de pluralidad que se dan en el aula, reconociendo y normalizando la presencia de las diferencias (Principio 2), como ha puesto de manifiesto la PC y hemos observado en las sesiones presenciadas. Las relaciones son espontáneas y abiertas, se manifiestan en la vida cotidiana y en momentos puntuales de alegría en los niños y en la PC (Principio 5).

Los alumnos resaltan los trabajos prácticos que han realizado en esta asignatura: maqueta de una construcción, circuito eléctrico y maqueta del cuerpo humano. Los alumnos manifiestan que es en estos trabajos donde más disfrutan aprendiendo. Este trabajo lo realizan en grupo en sus casas y en clase, y los exponen a sus compañeros. No hemos coincidido con ninguno de estos trabajos pero hacemos mención de ellos por el valor que tienen para los alumnos. De nuevo por ser un trabajo práctico y al mismo tiempo realizado en grupo es muy valorado por todos.

La PC realiza al principio de curso los grupos de trabajo pero cuando ya conoce a los niños les deja plena libertad para la formación de los grupos, saben que si un grupo no funciona la PC los cambiará.

## SITUACIONES A RESALTAR EN LAS SESIONES

Detallamos algunas situaciones que hemos creído oportuno reseñar por el seguimiento que hace la PC de sus alumnos, por reflejar los acuerdos y hábitos que se trabajan en la escuela y por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en el área de Conocimiento del Medio.

Las situaciones elegidas han sido las siguientes:

1. Llamada de atención a un alumno por falta reiterada de materiales y recuerdo de los criterios de evaluación.
2. Incidente ocurrido en el aula ante la interrupción de otra profesora y toma de conciencia de haber incumplido el acuerdo que han tomado desde el principio de curso.
3. Un niño de otra clase viene a hablar con la PC, porque es la Directora Pedagógica de Primaria.
4. Sesión de Conocimiento del Medio en el Aula de Informática.
5. Hábito de todos los alumnos en el cuidado de los espacios que utilizan.

Estas situaciones afianzan los principios del Sistema Preventivo salesiano, nos acercan a la organización e implicación de todos en el buen funcionamiento del centro y al esfuerzo que hace el equipo docente por introducir las TIC's en las áreas de conocimiento.

**1)** La PC llama la atención a un alumno por olvidar de forma reiterada el cuaderno o el libro de la asignatura. La PC aprovecha para recordarle todo lo que cuenta para evaluar. La PC dice al alumno:

*Ismael (autóctono), llevas ya un par de días que has olvidado alguna cosa, el cuaderno o el libro. Ya sabes que si varias veces olvidas lo necesario para la clase puedes tener problemas luego. La nota va bajando. No sólo cuenta el examen. Cuenta la actitud, el comportamiento, el material de clase, el trabajo del cuaderno... Así que ya sabes, mañana te lo reviso.*

Este comentario denota un seguimiento diario del alumno y una preocupación por su aprendizaje y responsabilidad en las actitudes y valores. La PC cuida el desarrollo integral de cada niño (Principios 1, 2 y 4) y acompaña a cada uno con perseverancia y paciencia. La claridad con que recuerda la PC la forma de evaluar da muestras de la interacción positiva y de la comunicación educativa que existe en el aula. Como posteriormente pusieron de manifiesto, tanto los alumnos como la PC, el sistema de evaluación se dialogó y quedó claro al comienzo del curso escolar.

A los alumnos no les gusta que la PC les haga comentarios como el que hoy ha ocurrido pero reconocen que sólo así se hacen responsables de su trabajo.

2) Otra profesora del centro llama a la puerta de la clase. La PC recibe un recado y durante esos minutos los alumnos se revuelven, arman un poco de jaleo, hablan en alto. Cuando finaliza la interrupción los alumnos vuelven a la calma, uno chistea para que todos se callen, algunos levantan la mano. La PC recuerda a los alumnos que han incumplido el acuerdo que tenían para este año, todos se quedan en silencio.

La PC dice a los alumnos: *Pensaba que habíamos llegado a un acuerdo en 6º B. Y ese acuerdo era que cuando estamos dando clase y viene una persona a dar un recado, esa persona interrumpe durante un minuto porque tiene que dar un recado, dijimos que no iba a pasar esto que ha pasado. Esto que ha pasado no es propio de personas de 11 y 12 años, es propio de personas más pequeñas. Y ya hacía tiempo que habíamos llegado a un acuerdo. ¿Era así o no?*

Todos los alumnos: Sí.

La PC dice a los alumnos: *¿Entonces que pasa con el cumplimiento del acuerdo? Entonces como vosotros no habéis cumplido el acuerdo pues yo tampoco cumplo mi parte del acuerdo. Y mi parte del acuerdo era el modo de dar clase. Entonces ahora lo que vamos a hacer es que vamos a pasar a la página 82 y 83, vamos a empezar a leer y subrayar... Y hasta mañana no se permiten preguntas de estas dos páginas.*

Les dice el trabajo a realizar en el libro, individualmente y en silencio, cortando toda posibilidad de preguntas. Tras lo cual todos trabajan en silencio. La PC les dice que mañana se responderán las dudas.

Al poco tiempo otra profesora llama a la puerta y le da un recado a PC. En esta ocasión todos trabajan en silencio. La PC reconoce su esfuerzo y les dice:

*—Esto ha mejorado mucho. Esta vez que ha venido una persona a dar un recado ha mejorado la cosa mucho. Esto está mucho mejor. Así sí que somos personas mayores que vamos madurando, no que vamos haciéndonos más pequeños”.*

La sesión acaba preguntando la PC a varios alumnos sobre lo estudiado en silencio y reconoce el esfuerzo realizado por cada uno para estudiar el tema sin recibir explicación alguna de la PC. Con ello hace un refuerzo verbal positivo, aún el incidente acontecido en el aula (Principios 1 y 4).

El acuerdo que habían tomado la PC y los alumnos cuando hubiera una interrupción es en este caso necesario —como así nos ha comentado la PC- puesto que al ser la Directora Pedagógica de Primaria en algunas ocasiones es inevitable que la busquen incluso en los momentos en que está dando clase. Advertimos que el acuerdo pone de manifiesto la responsabilidad de cada niño en su trabajo, es muestra de la comunicación educativa que existe en el centro tanto por parte de los educadores como de los alumnos (Principio 4) y de vivir todo lo que acontece en el centro como oportunidad de desarrollo integral (Principio 1), porque de esta manera el alumno aprende a comprender y responder ante las diversas situaciones de la vida (Principios 2 y 3).

**3)** La PC atiende a un niño de otra clase que ha venido a hablar con ella porque se lo ha dicho su tutora. El niño en cuestión se lamenta de algo, llora. Mientras toda la clase está trabajando en silencio pero también pendiente del desarrollo de la situación. Percibimos un total respeto ante la situación. El niño regresa en otras dos ocasiones, ya más sereno, en un corto intervalo de tiempo. En la tercera ocasión la PC queda con él y con su madre a la salida del colegio. Le acompaña un alumno de 6º a su clase para dar un recado a la tutora. Situaciones como ésta se producen alguna vez porque la PC es la Directora Pedagógica de Educación Infantil y Primaria (Principios 1, 4 y 7).

En la entrevista mantenida con la PC nos explica que el niño en cuestión es de 4º curso de Educación Primaria, sufre una escolarización tardía y como consecuencia tiene un desfase, procede de Ecuador. No le falta capacidad sino seguimiento familiar y hábitos. Su tutora le sigue, está en contacto con la madre y con ella ha llegado a un acuerdo para que le siga en los deberes que lleva a casa. A los dos días de hablar con la madre el niño viene con los deberes sin hacer. La tutora y la PC habían quedado en hablar con él puesto que faltaba al requerimiento acordado de trabajar en casa.

Hemos resaltado esta situación porque nos hace captar hasta dónde alcanza el seguimiento por el interés de cada niño (Principio 1), aunque las condiciones sociales y familiares sean adversas. El diálogo con el niño y su familia, la comprensión de los educadores (Principio 3) y a la vez el acompañamiento real y práctico son una muestra de la vigencia del sistema preventivo de Don Bosco en la escuela salesiana actual.

La primera vez que llegó al aula de 6º dijo a la PC que se le había olvidado el libro (el niño viene llorando). La segunda vez fue enviado por la tutora al comprobar que también había olvidado hacer los deberes (el niño llega serio y cabizbajo). La PC habla con él para recordarle lo que debe hacer. La tercera vez la PC le dice que su madre y él la esperen a la salida de clase.

La madre es receptiva en el momento pero le resulta difícil hacer el seguimiento de los deberes del niño. Tiene otros tres niños, uno en Infantil, otros dos en Primaria y otro que comenzará el próximo curso Infantil. A la entrevista llegó con todos ellos. La tutora y la PC se dieron cuenta que la mujer se siente desbordada y la recomiendan que dos de sus hijos de Educación Primaria entren en un proyecto socioeducativo. En días posteriores se resuelve la proposición, uno de los niños comienza a asistir al Proyecto Socioeducativo Jara y otro al Proyecto Socioeducativo Trampolín (a los que van otros niños del colegio).

La atención a las necesidades de los niños y sus familias nos ha hecho recordar aquellos episodios que vivió Don Bosco cuando llegaba un niño nuevo a su obra y le preguntaba sobre su familia, su formación, sus necesidades; con prontitud Don Bosco buscaba una respuesta acertada para socorrer al muchacho, a través de la educación y de un trabajo.



4) Una de las sesiones de Conocimiento del Medio se desarrolla en el Aula de Informática, anteriormente la PC recuerda las reglas de trabajo en dicho aula:

- 1º. No gritamos y nos comportamos adecuadamente en el aula.*
- 2º. Al trabajar por parejas, hablamos en tono moderado para que las demás parejas puedan trabajar igual.*
- 3º. No nos levantamos a ver lo que hacen los del otro ordenador.*
- 4º. Sólo buscamos información de las cosas que tenemos que buscar. No nos vamos a otras páginas ni a otros temas.*

Cuando todos están trabajando y ha transcurrido más de la mitad del tiempo se va la conexión a internet. La PC da instrucciones para que tengan paciencia, cierran todas las ventanas que han abierto y estén atentos al símbolo que nos informa de que tenemos conexión:

*Tened un poquito de paciencia. ¡A ver chicos! Mirad, escuchadme un momentito, por favor. Escuchad. En la parte de la derecha del escritorio, abajo, hay varios símbolos. Hay un símbolo que son dos monitores así (dibuja en la pizarra), pequeños. Pues cuando estos monitores están así es que no tenemos en ese momento conexión a internet. Entonces esperamos un poco, tenemos paciencia. Si no tenemos conexión y le empiezo a dar a internet explorer o a cualquier otro programa con el que yo quiera acceder a internet muchas veces, muchas veces, no voy a tener conexión y lo que voy a hacer es bloquear el equipo. Entonces tengo que esperar a que en estos dos ordenadores se ponga una bolita azul, así pequeña (dibuja en la pizarra). Los que tienen la bolita azul es que sí que tienen conexión a internet, entonces pueden abrir el explorador tranquilamente. Ahora mismo (para los comentarios de los alumnos con un gesto de la mano) no podemos hacer otra cosa. Los que no tienen conexión, tienen que esperar tranquilamente.*

El trabajo en colaboración y mediante las tecnologías de información y comunicación son un planteamiento que están comenzando a introducir los profesores con cierta regularidad en sus áreas. Por ello, el centro ha invertido en un aula de informática para Educación

Primaria, con el objetivo de favorecer la integración de las TIC's en el currículum. Las TIC's son un medio que integra la diversidad de miradas que coexisten en la sociedad.

La colaboración se desarrolla a través de un trabajo a dúo con el uso del buscador para ampliar un tema que ya han visto en Conocimiento del Medio. Cada dúo anota las respuestas a las preguntas formuladas por la PC, que entregarán un día más tarde. Es una práctica sencilla para que los alumnos utilicen internet con una finalidad educativa, acompañada por los comentarios de la PC para que diferencien las webs más adecuadas. El uso de las TIC's motiva a los alumnos a trabajar con más interés y empeño. Existen páginas webs que explican muy bien algunos de los temas de Conocimiento del Medio de Primaria y que los ilustran con fotografías reales.

Durante el trabajo a dúo la interacción entre los alumnos es continua. Hablan, juzgan sobre lo que ven y leen, y cuando los dos alumnos tienen la respuesta uno se la dicta al otro, puesto que tienen que entregar un solo escrito por dúo. El aula se convierte en un murmullo que va levantando el tono según los alumnos van trabajando, de modo que nos fue imposible grabar el diálogo de alguno de los dúos y de los dúos con la PC.

**5)** Los alumnos de todo el colegio colaboran en el mantenimiento y cuidado de los espacios. En la clase de 6º B, los alumnos se encargan de levantar y bajar las persianas, limpiar la pizarra cada vez que termina una clase, bajar al contenedor del papel el contenido de las papeleras de reciclaje y subir las sillas encima de la mesa al finalizar la jornada para que se pueda realizar bien la limpieza del aula. Para que todos se acostumbren al cuidado de los espacios, estas tareas se llevan a cabo por rotación, de modo que al terminar el curso todos hayan pasado por ellas (Principio 8). Con este tipo de acciones también se persigue adquirir buenos hábitos para ser buenos ciudadanos y dignificar todos los trabajos (limpieza, mantenimiento, cocina, etc.).

La participación en el cuidado de los espacios escolares por parte de los alumnos provoca que sientan como suyo el colegio, como su propia casa, y se acostumbren con naturalidad a colaborar (Principio 8). Todo esto crea buenos hábitos en cada alumno que no se queda sólo en el colegio, sino que también trasciende a su colaboración en la familia y a

medio o largo plazo en el cuidado de su barrio. Los hábitos van engarzando valores de ciudadanía activa a través de las pequeñas cosas, como son:

- Cuidar la ventilación.
- Cuidar el orden y la limpieza del aula.
- Colaborar en el reciclaje del papel.
- Dejar las cosas de manera que facilitemos su limpieza.

### **6.2.2 Matemáticas en 6º B de Educación Primaria.**

Las sesiones de Matemáticas tienen lugar habitualmente en el aula ordinaria de los alumnos de 6º curso, excepto los viernes en que utilizan el aula de tecnología o el aula de informática. Esta asignatura tiene una hora diaria de clase –cinco horas a la semana. Tres de ellas tienen lugar a primera hora de la mañana y dos de ellas por la tarde.

Recogemos en la Lista de Control 2 (Anexo XVII) la presencia de comportamientos, hábitos y actitudes observados en las sesiones grabadas de Matemáticas, según los referentes de observación, los hábitos y actitudes del apartado 4.3 de la presente tesis.

Las sesiones de la mañana se caracterizan por un breve saludo, explicación y avance en la materia, así como de realización de ejercicios en un silencio espontáneo por parte de los alumnos. La guía de las explicaciones y el trabajo a realizar por parte de la profesora es fundamental, como lo es también el feed-back entre la PMat<sup>126</sup> y los alumnos, tanto individualmente como dirigido al grupo. Los alumnos salen a menudo a corregir los ejercicios en la pizarra, mostrando una relación franca y cordial con la PMat. Cuando los alumnos cometen un error –indistintamente de cuál sea su origen cultural-, la PMat no se lo corrige inmediatamente sino que cuestiona al alumno sobre lo realizado, le plantea preguntas para que razone y llegue a reconocer su error. Si llega el caso de que el alumno que está en la pizarra no sabe en qué se ha equivocado, la PMat recurre a preguntar a otros compañeros que están sentados para que sean ellos quienes le ayuden a realizar correctamente el ejercicio –sin hacer diferencias en función del origen cultural del alumno. Esta interacción positiva crea en la clase un ambiente de participación y ayuda entre compañeros (Principios 4 y 7).

---

<sup>126</sup> PMat: Profesora de Matemáticas.

A continuación transcribimos algunos ejemplos grabados de interacción positiva en el aula:

Cuando se termina de corregir los ejercicios:

La PMat dice a los alumnos: *¿Todos de acuerdo?*

Los alumnos responden: *Sí.*

La PMat dice a los alumnos: *¿Alguna dificultad?*

Los alumnos responden: *No.*

La PMat dice a los alumnos: *¿Todo el mundo lo ha tenido bien?*

Los alumnos responden: *Sí.*

La PMat dice a los alumnos: *¿Sí, seguro? ¿Quién lo ha tenido mal? ¿Por qué?*

Un alumno responde: *Yo porque...*

Otro alumno responde: *Yo porque...*

La PMat dice a un alumno: *¿En qué te has equivocado?*

El alumno explica su equivocación.

La PMat dice a los alumnos: *Bueno, vale, ¿alguna duda?, ¿ninguna duda?, ¿todo se entiende?*

Los alumnos responden quedándose callados.

La PMat dice a un alumno: *¿Por qué no lo has hecho?*

El alumno responde: *Porque no sabía.*

Se respira un clima de respeto entre los alumnos y con la PMat, a pesar de que es una asignatura donde suelen encontrar dificultades (Principio 2). La dificultad se convierte en valoración por el esfuerzo de cada uno y en no ~~machacar~~ al alumno cuando éste no sabe o se equivoca, porque lo importante es que cada uno aprenda (Principios 1, 3 y 6). En ningún momento hemos percibido diferencias en el trato o respuesta a los alumnos.

La PMat sigue el trabajo de cada alumno a diario a través de la corrección oral o en la pizarra y revisando el cuaderno de trabajo de la asignatura mientras se lleva a cabo la

corrección en la pizarra o cuando todos están realizando los ejercicios individualmente. Además, la PMat admite preguntas de los alumnos en todo momento para clarificar sus dudas, valora sus intervenciones y la interacción con ella y con el resto de los alumnos (Principio 1). La PMat valora las intervenciones de los alumnos con un *–Bien*” (exclamativo) o pidiendo a los demás su parecer al respecto y reconociéndoselo.

Durante la corrección de ejercicios la PMat aclara a cada alumno su error. Cuando se pasea entre los pupitres, la PMat y los alumnos muestran un trato recíproco afable y cordial, de estima y comprensión (Principio 3).

En el momento en que un alumno o alumna supera una dificultad y comprende un ejercicio, la PMat lleva a cabo un refuerzo positivo, reconoce su esfuerzo y suele decirle:

*¡Muy bien ahora!*

Existe una espontánea familiaridad en la relación entre alumnos y PMat, como hemos podido apreciar en distintos momentos. Un ejemplo es el interés de la PMat por cualquier aspecto de los alumnos:

PMat: *¡Qué tos tienes, G.!*

G.: *Ya.*

Antes de finalizar la sesión, la PMat plantea los deberes a realizar y suele dejar un rato para comenzar a hacerlos en el aula. El silencio es promovido por la PMat durante la consecución individual de ejercicios, hábito que es asumido por los alumnos sin grandes dificultades, puesto que éste forma parte de la responsabilidad de cada uno en su trabajo, aprendizaje y clima del aula (Principios 1 y 6).

La realización de un examen se hace en completo silencio, preguntando durante los primeros minutos las dudas que surgen al alumno para la realización del mismo. La PMat, en días posteriores, lo corrige y se lo entrega a los alumnos para que lo lleven a sus casas y lo traigan firmado por sus padres. Esta comunicación PMat – alumnos – familias es de suma importancia para el seguimiento del trabajo de cada alumno y la interacción positiva hacia el niño (Principio 7). La PMat comprueba posteriormente el examen firmado y así lo hace constar la profesora en su cuaderno. Esto es muy importante para la relación y un buen entendimiento con las familias.

La PMat hace continua referencia a ejemplos reales para que los alumnos no vean desgajado el conocimiento de las necesidades de la vida cotidiana.

PMat: *Por la tarde marcaba cinco grados y por la noche ha bajado ocho. ¿Qué marcará por la noche?*

Alumno: *Lo tengo mal.*

PMat: *Ya sé que lo tienes mal pero te estoy haciendo pensar. Si por la mañana marcaba cinco y luego ha bajado ocho. ¿Qué marcará?*

Alumno: *Menos tres.*

PMat: *¿A ver si hay algún termómetro que ponga menos tres?*

(el alumno mira el libro y se queda pensando)

PMat: *¿Cuál de los tres será?*

Alumno: *El segundo.*

PMat: *¿Vale?*

Alumna: *A mi se me ha olvidado la resta.*

PMat: *¿Entendemos porqué se hace la resta?*

Alumna: *Sí, sí.*

PMat: *Así compraríamos media docena de trajes. Simplemente es de lógica. ¿Me va a costar 48 euros, con lo que valía? Me lo han rebajado, así que la rebaja se lo tengo que quitar.*

(Los alumnos asienten según habla la PMat y les señala las operaciones realizadas en la pizarra).

PMat: *¿Quién más lo ha tenido mal?*

PMat: *Como nos dicen que nos cobran un 5 % del precio actual, del precio ya rebajado, tenemos que calcular el 5 % de lo que vale actualmente la TV que son 780.*

(Un alumno lo va haciendo en la pizarra mientras todos los alumnos con la PMat van razonando porqué se deben hacer las operaciones)

PMat: *39 euros. ¡Muy bien! Y ahora hay que sumárselo porque me hacen pagarlo, por llevarlo a casa les tengo que pagar el transporte, tengo que pagar más por eso se lo sumamos.*

PMat: *¿En qué os habéis equivocado?*

Alumno: *Es que yo se lo he restado.*

PMat: *Como nos lo van a llevar a casa (la TV), nos van a dar una propina.*

(Los alumnos se ríen por la ocurrencia de la PMat).

El punto de partida de cada tema es la referencia a lo que recuerdan del curso anterior, de modo que los niños participan constantemente en la explicación, interactuando constantemente con la PMat (Principio 7). No se aprecian diferencias en la intervención de los alumnos y alumnas por su origen cultural.

PMat: ... *vamos a representar los datos gráficamente. ¿Cómo los representábamos? A ver, ¿de qué nos acordamos del año pasado?*

Alumno (levanta la mano): *Del código de barras.*

PMat: *El código de barras es el código que tienen los artículos (y señala el código de barras del cuaderno del alumno), ¿vale? Entonces ése no nos vale.*

Otro alumno (levanta la mano): *Una tabla de gráficos.*

Otro alumno (levanta la mano): *Diagrama de barras.*

PMat: *Y ¿en qué consistía el diagrama de barras?*

(Un alumno lo explica).

Otra alumna (levanta la mano): *lo de sectores (y lo explica).*

PMat: *Y ¿cómo se llama lo de sectores?*

La misma alumna: *Diagrama de sectores.*

Otro alumno: *Gráfico de líneas.*

PMat: *Y ¿qué era eso?*

(El mismo alumno lo trata de explicar).

PMat: *Más.*

Otra alumna: *El pictograma.*

PMat: *El pictograma, y ¿en qué consistía el pictograma?*

(Entre varios alumnos interactuando con la PMat describen lo que es el pictograma)

PMat: *Bueno, pues vamos a empezar con el diagrama de barras.*

(A partir de aquí comienza el tema, explicaciones y ejercicios)

Tras la explicación la PMat plantea un ejercicio en la pizarra, sale un alumno que lo realiza bajo la guía de la PMat, volviendo a repetir paso a paso la explicación. Sólo cuando todos se han enterado, el ejercicio lo realiza cada alumno en su cuaderno, ya en silencio. La PMat y los alumnos respetan el modo y la presentación de los ejercicios en la pizarra de cada alumno, las diferencias en este aspecto son muy notables.

La PMat corrobora la referencia a la realidad en las clases de Matemáticas con el objetivo de motivar la necesidad de aprender y para ayudarles a razonar durante el proceso de aprendizaje, todo ello unido al aprendizaje de cursos anteriores.

Durante alguna sesión del viernes a última hora de la tarde los chicos están muy animados porque saben que van a realizar una clase diferente. La PMat les ha mandado traer a unos una botella de plástico, a otros un tetrabrik, a otros una caja de cartón y a otros un metro. Lo primero que hace la profesora en el aula es comprobar los que han traído cada uno de los objetos porque van a trabajar en grupo, para que en cada grupo haya de todo. Antes de ir al aula de tecnología les recoge los cuadernos de trabajo, les manda los deberes y recogen todas sus pertenencias porque ya no volverán al aula. Bajan en silencio un piso y al entrar al aula de tecnología, la PMat les dice: *Nos ponemos en las mesas, hay 6, las chaquetas las dejáis a un lado y cada uno baja la banqueta alrededor de la mesa.*

La PMat les da las instrucciones del trabajo a realizar, se hace ayudar de varios alumnos y alumnas para repartir algunos materiales comunes –recipiente con agua, vasitos y servilletas. Se trata de un trabajo experimental donde trabajan las unidades de medida y tiene que quedar recogido en un folio. Los grupos comienzan enseguida a trabajar, se reparten las diversas tareas a realizar y van rotando en ellas durante la sesión. Los alumnos están constantemente comentando el proceso del trabajo con los compañeros del grupo, a veces incluso con el grupo contiguo (Principios 2, 4, 6 y 7). Este tipo de trabajo es de una interacción continua, está centrado en el desarrollo del grupo a través de lo aportado por cada componente, promueve la motivación y la creatividad. La PMat guía a modo de pinceladas el trabajo de los grupos y, en el momento que cada grupo ya tiene encaminado el trabajo, revisa los cuadernos y llama a algunos para comentarles algún aspecto del mismo. La PMat aprovecha en cada sesión un tiempo para el seguimiento del trabajo individual.

La PMat se acerca a cada grupo y dice: *¿Cómo vais?*



## Capítulo VI: Informe etnográfico

(Los componentes del grupo comentan lo que están haciendo).

La PMat se acerca a un grupo: *Pensad, pensad, a ver cómo lo medimos.*

La PMat se acerca a otro grupo: *Pensad, no vais mal.*

El trabajo cooperativo planteado permite la interacción positiva continua, la potenciación de la creatividad y el respeto a las diferencias que se presentan en cada compañero. Es una sesión donde la alegría y la armonía están en el ambiente, y todos se sienten responsables del bien común (Principios 1, 2, 4, 5, 6 y 7). La tarea encomendada es medir el agua de un recipiente y reflejar el proceso de medición en un folio a través del dibujo del recipiente y las operaciones realizadas, hasta llegar al resultado. Los alumnos y alumnas experimentan juntos la situación, realizan un proceso de reflexión aportando cada uno lo que piensa y se ponen de acuerdo en el camino correcto para responder a la tarea encomendada.

PMat: *A cada grupo os voy a dar un recipiente con agua. El agua es un líquido, por lo tanto, la unidad de medida que utilizamos ¿cuál es?*

Todos los alumnos: *El litro.*

PMat: *Me tenéis que decir cuántos litros tiene lo que os ha tocado. Todos los grupos no van a tener lo mismo. ¿Cómo lo vamos a medir? Pues lo vamos a medir con la botella de plástico que hemos traído o el tapper. Y para sacar el agua yo os doy vasitos para facilitar el trasvase. Os voy a dar también un folio para que vayáis apuntando, sumas o dibujos. Tenéis que escribir muy bien y sacar las cosas. A ver cómo somos capaces de medir la cantidad de agua que yo os echo aquí dentro.*

PMat: *Nos tenemos que fijar en el recipiente que nos ha tocado. Si está lleno o hacia la mitad... Hacemos un dibujo y marcamos en el dibujo aproximadamente lo que nosotros consideramos que está lleno. Una vez que lo hayamos hecho ya podemos empezar a medir... Vamos anotando todas las cosas que vayamos sacando.*

Antes de que termine cada sesión, la PMat retoma el trabajo de cada grupo. Un componente de cada grupo comenta el trabajo realizado y responde a las preguntas de la

PMat, los demás escuchan respetuosamente. Cuando todos los grupos han compartido su trabajo, la PMat les dice:

*PMat: Este fin de semana todo el mundo va a pensar en cómo podemos medir esto que se nos queda a medias... Vamos a ver si se nos ocurre otra forma de medirlo, ¿vale? Todo el mundo lo piensa este fin de semana, ¿de acuerdo?*

Todos escuchan.

*PMat: Bueno, los cartones, las botellas y demás no las vamos a tirar porque el viernes que viene vamos a seguir trabajando las unidades de medida con las botellas. Entonces, ahora, quiero que esta mesa ..., tira el agua. Mesa de ... tirar el agua. Esta mesa tira el agua. A ver, ..., recoged todo el material para subirlo a la clase y lo dejáis en los armarios de la clase, donde no moleste, ¿vale? S... recoge el material de tu grupo para subirlo a la clase. M... recoge el material de tu grupo para subirlo a la clase. I... recoge el material de tu grupo para subirlo a la clase.*

*PMat: Bueno, a ver, los que tienen que subir el material a la clase, por favor, se colocan ahí en la puerta.*

A continuación, la P pide la hoja de trabajo a cada grupo.

*PMat: La mesa quiero que esté bien limpita y todos los papeles y cosas que hemos utilizado fuera.*

En una entrevista que tuve con la PMat me explicó cómo organizaba los trabajos por grupos:

*PMat: La formación de los grupos, dependiendo del interés que les motive a ellos, a veces les hago alumnos que les cuesta las matemáticas con alumnos que no les cuesta, otras veces lo hago por amigos, porque ellos se sienten más motivados y más agusto. Las dos actividades de grupo cooperativo que hemos presenciado ellos se han puesto con las personas que han querido, han sido prácticamente por amigos. Suelen coincidir que las características de sus amigos son iguales a las suyas, son niños que tienen los mismos intereses, las mismas aficiones y entonces por eso el grupo va funcionando bien.*

En otra sesión del viernes a última hora de la tarde la PMat plantea una actividad diferente para lo cuál todos los alumnos bajan al Aula de Tecnología. Como ya es habitual, la

PMat dicta en el aula ordinaria los deberes de Matemáticas para el fin de semana. Los alumnos recogen todas sus cosas y dejan la silla encima del pupitre.

Los chicos se colocan en cuatro grupos, alrededor de una mesa cada grupo. La PMat ha dibujado una diana en papel continuo y la pone con celo en la pared para que todos la puedan ver. A continuación cada grupo nombra a un capitán o capitana que va a ser el portavoz del grupo y explica las instrucciones del juego. El objetivo del juego es utilizar y practicar las operaciones combinadas. Durante la elección de los capitanes se da una continua interacción entre los alumnos. Algunos alumnos muestran su preferencia por ser el capitán o capitana y el grupo lo acepta. Otro grupo lo hace por mayoría. Hay un grupo que no se pone de acuerdo porque hay varios alumnos que quieren ser el capitán. La PMat interviene diciéndoles que o se deciden o no podrán jugar.

Proceso de nombramiento del capitán de cada grupo.

PMat: *Bueno, hoy vamos a jugar a la diana. Cada grupo va a tener un capitán.*

Los alumnos hablan entre ellos para decidir quién va a ser el capitán o capitana.

PMat: *A ver, ya. (Se dirige a un grupo). ¿Quién es el capitán de este grupo?*

Un alumno del grupo: *Lo estamos pensando.*

PMat: *Pensando no, ya. (Después de unos instantes como no se deciden). Se queda sin capitán este grupo.*

PMat: *(Pasa a otro grupo). ¿Este grupo?*

Otro grupo: *La capitana es R. (española).*

PMat: *Bien R. Eres el grupo B, ¿vale? Eres la capitana así que cuando consiga puntos tu grupo tienes que levantarte e ir a la diana para apuntarte.*

PMat: *(Pasa a otro grupo). ¿Este grupo?*

Otro grupo: *El capitán es V. (chino).*

PMat: *Eres el grupo C. Cuando consiga puntos tu grupo, te levantas y apuntas, ¿vale?*

Lo mismo hace con el cuarto grupo que es el grupo D. (En este grupo la capitana es española pero su madre es de Suiza).

PMat: *(Al primer grupo). ¡Última oportunidad o no jugáis!*

Por fin, levanta la mano un niño de los del grupo.

PMat: *Bien G. (español) tú serás el capitán del grupo A.*

En ningún momento las intervenciones se diferencian por el origen cultural de los alumnos, indistintamente sean éstos de origen español o extranjero.

La PMat da las instrucciones del juego.

PMat: *Todo el mundo ha visto alguna vez una diana.*

Todos los alumnos: *Sí.*

PMat: *La diana, ¿en qué consiste? En dar...*

Todos los alumnos: *...al centro.*

PMat: *Porque en el centro es donde más puntos te dan. Bueno pues nosotros vamos a jugar a la diana. No podemos utilizar ni bolígrafo ni papel ni nada. De momento tampoco las cartas. Las cartas son para después. Sólo podemos utilizar nuestra cabeza. Yo os voy a decir tres números y un resultado. Vosotros en un minuto tenéis que pensar qué operación he conseguido hacer para obtener ese resultado, ¿vale?*

Un alumno: *¿Cómo lo que se hace en Cifras y Letras?* (se refiere a un concurso de la TV).

PMat: *No. Yo por ejemplo digo 5 y 3. Y luego digo 8. ¿Qué operación he hecho?*

Todos los alumnos: *Sumar.*

PMat: *Sumar 5 más 3. Bueno, yo luego te diré 4 y 4.*

Todos los alumnos: *Ocho.*

PMat: *Y vosotros diréis ocho. ¿Has acertado) Sí, porque era la operación sumar. ¡Diana! Me apuntaré en la diana. Ganará el grupo que más veces se haya apuntado en la diana, ¿vale?, ¿sí?*

Casi todos los alumnos: *Sí.*

PMat: *Pues todo el mundo atento. Primera diana: 3, 7 y 8, resultado 29.*

(Los alumnos comentan en su grupo. Algunos levantan la mano porque creen saber la respuesta).

PMat: *No, no, todo el mundo piensa cuál es la operación. (Les indica que bajen las manos). Lo repito por última vez, ahora no quiero contestación. Ahora quiero que vosotros averigüéis qué operaciones o qué operación he tenido que hacer. 3, 7 y 8, el resultado es 29.*

(Los alumnos comentan entre los compañeros del grupo).

PMat: *Bueno, pues vamos a jugar a la diana. Ahora nos callamos, cerramos la boca y después los capitanes decís los resultados. Los que hayáis dado en la diana os apuntaréis y los que no pues no os apuntaréis.*

Un alumno: *Y ¿si hay diferentes operaciones correctas?*

PMat: *Es que sólo hay una válida. Por eso te doy la primera para que pienses. Sobre la que has pensado ahora vas a hacer es, ¿vale?*

Aunque a algunos alumnos les ha costado entender el juego, éste se desarrolla con entusiasmo a través de cinco series formadas por tres operaciones y una superpregunta cada una. El clima del juego es distendido, los alumnos toman interés en hacerlo bien aunque tienen que practicar el cálculo mental y algunas operaciones no son tan fáciles de retener pero la interacción entre los miembros del grupo hace posible que el juego se desarrolle correctamente (Principios 2, 4, 5, 6 y 7). Todos los grupos dan en la diana varias veces. Al final uno de los alumnos de cada grupo hace el recuento de su grupo y todos se aplauden porque cada uno se ha esforzado y ha aportado al grupo (Principios 1, 6 y 7).

PMat: *Un aplauso, estos chicos han pensado.*

Todos aplauden.

Durante el juego los componentes de cada grupo se han reforzado y animado entre sí, como también lo ha hecho la PMat, creando una interacción rica y espontánea. La PMat lo que quiere es que aprendan a través del juego (así lo hemos captado y así también ella nos lo ha manifestado), de modo que cuando un grupo discute porque uno ha dado una respuesta incorrecta, la PMat les dice: *“No se discute, se piensa”*. En otro momento del juego la PMat se da cuenta que un grupo está escuchando lo que dice otro grupo, y les dice: *“Penalizo al que se copie”*. Puesto que aunque es sólo un juego la PMat tiene claro que toda actividad debe ir encaminada al desarrollo integral (Principio 1).

En el último cuarto de hora, la PMat les plantea un juego de cartas con unas reglas que se aplican a los números primos. En cada grupo se juegan dos partidas de cuatro jugadores cada uno, quedándose dos alumnos como vigilantes de que se cumplan las reglas. La interacción se reduce al grupo pero el tiempo es suficiente para que nadie dude de los números primos.

Los dos juegos planteados son muy originales y dejan ver la creatividad de la PMat para cumplir los objetivos fundamentales de dos núcleos de la asignatura.

En la entrevista que hemos mantenido con la PMat, ésta ha puesto de manifiesto en varias ocasiones que lo importante es que *–el niño se sienta feliz y venga feliz al colegio, es lo fundamental–*. Aportación espontánea de la PMat que va más allá de la asignatura y del aprendizaje de contenidos, preocupada principalmente del desarrollo armónico e integral (Principio 1).

## SITUACIONES A RESALTAR EN LAS SESIONES

Presentamos tres situaciones que, contrastadas con la PMat y la Directora Pedagógica, llaman la atención por la peculiaridad de la práctica educativa que en ella se describe. La primera porque nos introduce en el desarrollo de acciones encaminadas a educar –con conciencia ecológica– en el desarrollo sostenible y las otras dos porque nos acercan al tratamiento de atención a la diversidad del alumnado en el aula de sexto.

1) La PMat llama la atención a una alumna que rompe dos hojas del cuaderno en un corto espacio de tiempo. El reciclaje del papel está presente en el aula con el hábito de la utilización completa del papel (para papel de borrador) y a través del reciclaje mediante el uso de la papelería correspondiente.

La PMat dice a la alumna: *¿Qué haces arrancando otra vez una hoja?*

Alumna: *No me llegan los números.*

La PMat: *No puedes estar arrancando hojas, lo estás haciendo a lapicero, lo borras.*

La PMat coge las dos hojas arrugadas y dice: *Para sucio (le muestra las hojas). Hazlo todo a lápiz.*

El cuidado y la mejora del medio ambiente se ha ido introduciendo en la escuela en estos últimos años –según nos cuenta la PMat. La preocupación por el desarrollo sostenible del planeta es un elemento transversal que se hace patente en distintos momentos a lo largo del curso, aprendiendo a conocer y valorar el medio en el que vivimos, y realizando acciones para una práctica responsable. Como fruto del diálogo y la reflexión de alumnos y profesores, desde hace dos años todas las aulas disponen de una papelería-ecológica para mejorar el

reciclaje. De este modo, los alumnos y profesores cuidan mejor el reciclaje de papel y cartón. El centro dispone de contenedor de papel desde hace años y ya se reciclaba pero con esta acción se mejora la selección. La pedagogía de ambiente ha insertado el valor por la ecología (Principio 6) y los niños generalmente están atentos al cuidado y reciclaje. Pero aún hay momentos, como el señalado anteriormente, en que el educador está atento para que todos los niños desarrollen buenos hábitos, pues este aspecto también forma parte de la formación integral (Principio 1). Además, el “*ser buenos ciudadanos*” que decía Don Bosco, hoy también se concreta en el cuidado del medio ambiente para que dejemos un mundo mejor a los que vienen detrás. Actualmente es un aspecto importante del “*aprender a vivir juntos*” (tercer pilar de la educación del siglo XXI). Con respecto a los principios que garantizan la educación intercultural, el principio de corresponsabilidad se ve afectado por la preocupación por el desarrollo sostenible.

2) Dos alumnas salen a Apoyo de Matemáticas durante alguna sesión de clase. Las dos profesoras comentan el contenido, los ejercicios y las dificultades que tienen para que las alumnas superen las dificultades.

Las horas de Apoyo forman parte del Plan de Atención a la Diversidad del centro (hay Apoyo en Matemáticas y en Lengua). La profesora de apoyo en consonancia con la PMat lleva una ficha de seguimiento por evaluación y objetivos; se retoma en cada sesión de evaluación, al finalizar el curso la Directora Pedagógica recoge las fichas de seguimiento de Apoyo y son una buena ayuda para el siguiente curso. Es una labor de colaboración de suma importancia en esta asignatura para los alumnos.

El trabajo educativo en consonancia de la PMat y de la profesora de Apoyo de Matemáticas ayuda a superar dificultades que van apareciendo a lo largo del curso y que hace posible superarlas antes de que éstas se acumulen. Como nos han comentado la PMat y la Directora Pedagógica de Educación Primaria, el proceso se revisa en cada evaluación y es una información que se recoge y se tiene en cuenta para el curso siguiente. La interacción positiva del equipo docente posibilita un trabajo educativo que responde mejor a las necesidades de cada alumno (Principio 7).

3) Los seis alumnos de compensatoria no asisten a las clases de Matemáticas, Lengua ni Conocimiento del Medio –en total son 14 horas/semana-. En esta clase hay una excepción con un alumno que procede de China y al que se le dan muy bien las Matemáticas. De los seis alumnos de compensatoria, tres han nacido en Perú, China y Colombia respectivamente; una alumna es de segunda generación y sus padres forman un matrimonio mixto –madre española y padre francés-; los otros dos restantes son españoles de padres españoles.

Se ve muy integrado a este grupo de alumnos en el aula. Entran y salen responsablemente del aula ordinaria de 6º. Tienen buena relación con todos sus compañeros y en las asignaturas comunes no se aprecian diferencias en el trato ni en la consecución de las sesiones. Hemos percibido la interacción positiva de los alumnos (Principio 7), ya sea en las áreas donde están todos como en las que los seis alumnos o cinco de ellos salen al aula de compensatoria. Existe un hábito de normalidad en la salida y entrada de los alumnos del aula, tanto por parte de los alumnos como de los profesores. Tampoco estimamos que se produzca dificultad alguna cuando falta la profesora de compensatoria y los alumnos se quedan en el aula de sexto con sus propias tareas a realizar.

### **6.2.3 Música y Dramatización en 6º B de Educación Primaria.**

Las sesiones grabadas de Música y Dramatización han aportado a este trabajo un toque especialmente creativo, que nos ha acercado a una relación educativa salesiana mediante la cuál nos ha facilitado el análisis de los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco y se han puesto de manifiesto elementos concretos de la vivencia de un educador identificado con Don Bosco. Todo lo observado, a posteriori, ha sido aclarado y validado por el PMuDra<sup>127</sup>.

Recogemos en la Lista de Control 3 (Anexo XVIII) la presencia de comportamientos, hábitos y actitudes observados en las sesiones grabadas de Música y Dramatización, según los referentes de observación, los hábitos y actitudes del apartado 4.3 de la presente tesis.

Las sesiones de Música y Dramatización tienen lugar habitualmente en el aula de Música de Educación Primaria y las imparte el mismo profesor.

---

<sup>127</sup> PMuDra: Profesor de Música y Dramatización.



La sesión comienza con un saludo muy familiar entre el profesor y los alumnos, les da la consigna de ese día, les dice los materiales necesarios a llevar y se van rápidamente al aula de música que está un piso más abajo. Ordinariamente bajan en orden, con agilidad y demuestran entusiasmo por esta asignatura.

El desarrollo de las sesiones es muy diverso puesto que depende de la actividad programada:

- Ensayo de baile.
- Ensayo de instrumentos.
- Ensayo de guiñol.
- Realización de baile.
- Interpretación de una partitura con distintos instrumentos.
- Interpretación de guiñol.

Hemos percibido, y el PMuDra así nos lo ha confirmado, que son habituales las preguntas directas del PMuDra y de los alumnos, muestra de una interacción positiva en el aula (Principio 7):

Un alumno: *¿Nos vas a dejar ensayar una vez?*

El PMuDra contesta: *Sí. Todos vamos a ensayar una vez. Los que ya os habéis examinado también. Así nos movemos.*

(El PMuDra hace un movimiento de caderas y todos se ríen)

El PMuDra dice a los alumnos: *Me voy a escapar de la clase para colocar toda la megafonía para Infantil. Si yo voy a montar la megafonía, nos quedamos en clase con quien venga a sustituirme y no damos guerra.*

(Todos asienten en silencio porque así van a poder preparar el guiñol)

El tutor pasa por la clase y les recuerda: *La Operación Nocilla, ahorramos este fin de semana, son 2,50 euros.*

El PMuDra les dice: *Nada de discotecas.*

Los alumnos responden: *Si no nos dejan pasar* (riéndose).

El PMuDra dice a los alumnos: *¿Estamos todos preparados?* (para bailar por grupos)

## Capítulo VI: Informe etnográfico

Unos alumnos responden: *Sí*.

Otros alumnos responden: *Espera, espera*.

El PMuDra dice a los alumnos: *En cuanto se encienda el ordenador empezamos ¿de acuerdo?*

(Todos en silencio esperan la música, colocados por grupos)

(Mientras el grupo que se va a examinar se prepara, el resto de los compañeros como espectadores se sientan en el suelo)

El PMuDra dice a los alumnos: *Mirar quien tiene frío. Os vuelvo a recordar el tema de la esterilla. Si alguien tiene dolor de espalda que se coja una silla. Bueno, ¿estamos listos?* (se dirige al grupo que se va a examinar).

El grupo que se examina dice: *Sí*.

El P dice al grupo: *Vale, pues venga, preparados*.

(Al terminar la actuación de baile todos aplauden)

El PMuDra dice a los alumnos: *Los aplausos un poquito flojos*.

(Todos los alumnos vuelven a aplaudir más fuerte)

El PMuDra dice al grupo que ha bailado: *Ha estado bien, con mucho desparpajo. Ha habido un fallo, tanto tiempo dando la espalda al público. Y eso lo he repetido muchísimas veces. ¿De acuerdo? ¿Estamos de acuerdo o no?*

El grupo de baile: *Sí, sí*.

El PMuDra dice al grupo de baile: *Entonces eso os deja la nota en un notable. Que no pasa nada porque si luego con los títeres hacemos una cosita un poco maja podemos sacar un sobresaliente*.

Una vez que ya están todos los alumnos en el aula de música, el PMuDra siempre comienza dando unas palmadas características que los alumnos repiten y al instante todos se callan. Las explicaciones son grupales pero, debido a la naturaleza de la asignatura, el PMuDra las repite varias veces y atiende las dificultades que presenta cada alumno, haciéndose ayudar también de otros alumnos.

El PMuDra a un alumno: *Menganito* (de origen español) *cámbiate por Fulanito* (de origen español), *por favor. Fulanito, ahora escucha bien a tu derecha, ¿vale?* (le

coloca al lado de un compañero que lleva bien el ritmo para que Fulanito no se pierda).

El PMuDra trabaja muy bien los refuerzos verbales positivos. Reconoce el esfuerzo y el trabajo de cada alumno y de los grupos de trabajo (Principios 1, 2 y 3), acostumbrando a todos a responder con un aplauso *—salga como salga—* a la actuación o interpretación. Estas acciones crean un hábito en los alumnos de valorar a cada uno por lo que es, hace y aporta a la clase.

El PMuDra dice a los alumnos: *Y cuando termine la obra, por favor, vamos a ser un poco clementes, veamos lo que veamos aplaudimos y valoramos.*

El PMuDra dice a los alumnos: *Según termine la canción todo el mundo tiene que aguantar unos segundos en silencio absoluto, ¿vale? Terminamos, nos quedamos en silencio y luego ya nos aplaudimos, ¡salga como salga!*

(Todos los alumnos interpretan una partitura con varios instrumentos)

El PMuDra dice a los alumnos: *Vale, un aplauso.*

(Vuelven a interpretar otra vez la partitura)

El PMuDra dice a los alumnos: *Bueno, muy bien.*

(Los alumnos aplauden)

La forma de trabajar en Dramatización es por grupos, de modo que se refuerza la cooperación, la educación a través del grupo, el respeto a la forma de ser diferente de los otros compañeros, la solidaridad, la valoración de lo que cada uno aporta al grupo (Principios 2 y 6). Como consecuencia, la interacción entre los alumnos es constante aunque el PMuDra está pendiente del desarrollo de las interacciones, para intervenir siempre que crea oportuno (Principio 4).

En una entrevista que tuve con el PMuDra me explicó cómo organizaba los trabajos por grupos. Manifestó que para el primer trabajo forman el grupo espontáneamente pero que en cada nuevo trabajo —ellos ya lo saben desde principio de curso— deben variar de compañeros para provocar una mayor interrelación y enriquecimiento entre todos los

alumnos. El PMuDra no tiene como criterio de diferenciación de grupos el origen cultural de los alumnos, aspecto que ratificamos en las sesiones grabadas.

PMuDra: *En Dramatización es donde más trabajo hacen en grupo. Entonces, el primer trabajo que hacen a principio de curso que normalmente es mímico ellos hacen los grupos libremente.*

Entrevistador: *Y ¿en los grupos de guiñol?*

PMuDra: *Depende, si estamos a principios de trimestre el grupo es libre. Si es el segundo trabajo ya no pueden repetir con nadie que hayan estado en el anterior trabajo. De esta forma enriquecemos las relaciones y evitamos que siempre estén juntos los que más saben y juntos también lo que menos saben, entre comillas. Y así se ayudan unos a otros.*

Entrevistador: *Y ¿en el grupo de baile que también hemos visto?*

PMuDra: *En los grupos de baile también. Siempre es obligatoria trabajar con los mismos planteamientos. Hombre, a veces ya es inevitable empezar a repetir. Normalmente cuando empezamos el trimestre decimos: “Ya es libre el grupo, pero tened en cuenta que con quien estéis ahora no vais a poder estar después”. Eso es en Dramatización, en Música no hacemos grupos.*

Entrevistador: *¿Cómo haces para motivar a los chavales para que trabajen tanto y bien? Porque todo lo que hacen contigo lo hacen muy agusto.*

PMuDra: *Yo creo que es cuestión de **conexión personal**. Lo primero es que llevan seis años conmigo. Cuando una persona desde los seis años está dando clase conmigo, ahí tengo el enganche. A los seis añitos en mis clases sobretodo es cantar canciones, canciones muy alegres, un poquito de solfeo, ahí en la pizarra está el solfeo que hoy he hecho con 2º de Primaria (señala tres ejercicios de solfeo que está en la pizarra), esas partituras ellos las leen conmigo, las escuchan, hay una canción de una señora que lo canta en el ordenador (señala el PC que tiene el profesor en su mesa), las repiten, las afinan, es el único trozo por decirlo así entre comillas aburrido de las clases de primero y segundo. Lo que pasa que es una herramienta útil para tercero y cuarto que empiezan con los instrumentos y las partituras ya propiamente dichas. Pero el resto, como yo tengo dos horas semanales con ellos, en primero y segundo todo se mezcla. Entonces hacemos ritmo, hacemos canto, hacemos solfeo y hacemos*

*un montón de juegos musicales. Entonces claro cuando un niño o una niña se han pasado dos o tres años conmigo hinchándose a jugar, yo creo que me asocia como algo divertido. Cuando pasan a tercero yo empiezo a pedirles un trabajo más serio, más de estudio en casa y en cuarto más todavía, claro. Y quinto y sexto se va endureciendo cada vez más, o sea la cosa es cada vez más dura pero ellos siguen teniendo la idea de los juegos que han hecho conmigo y eso es un enganche personal. Claro eso va en las dos direcciones porque cuando los niños de 6º pasan a la E.S.O. yo tengo mi crisis personal al final de curso, incluso con alguna lagrimita porque claro son seis años trabajando. Luego siempre procuro mantener contacto, me asomo al patio, muchas veces estoy en la ventana mirando porque me gusta verlos cómo van creciendo. Y luego está el Coro de la E.S.O. con el cuál yo también puedo tener el gusto de cantar o de tocar, está mi grupo de Teatro (COR`s), está mi grupo de Guitarra, es decir, procuro después no perder de vista a mis alumnos. Y entonces creo que es eso, es el enganche personal. Luego también es que una cosa es bonita cuando tú la tratas como algo divertido. O sea, si estamos haciendo títeres y ellos no pueden aplicar su creatividad entonces se aburren como ostras, claro. Pero si haces títeres y ellos te preguntan “Oye Fer, aquí la obra donde dice esto puede decir lo otro”, le respondo “Claro, si la obra es tuya”. Entonces ellos se divierten.*

*Y cuando hacemos música yo hago mucho hincapié en el placer estético. Esto tiene que ser decir me hincho a estudiar porque luego cuando tocamos todos juntos esto va a sonar divinamente. Creo que ahí está el quid.*

PMuDra: *Otro par de cosas básicas, la **disciplina**. Se me ve mucho la cara amable y sonriente, pero cuando alguien no responde o se está comportando mal y está perjudicando a la clase, a sus compañeros, también a veces puede ver mi cara menos amable y exijo disciplina. Y también practico a veces sanciones, es decir, tú hoy no te has comportado como debes, el próximo día no tienes derecho a tener instrumento. Claro, esas son las sanciones, sanciones gravísimas. No mando castigos porque yo estoy en contra del castigo, pero sí tengo el castigo negativo a veces, o sea yo le quito sus privilegios. Y cuando esa persona demuestra que se ha arrepentido y se comporta bien, entonces vuelve a recuperar sus privilegios. Pero yo no le doy a nadie una sanción y una mala palabra tampoco, sí pueden verme serio y a veces cuando me ven serio es peor que cuando les pongo un castigo de éstos, porque claro cuando ven a Fer serio, algo grave pasa.*

*Y la otra cosa que me gusta aparte de la disciplina y el buen rollo también es la **repetición**, en Música y en Dramatización hay que repetir mucho. Cuando algo no sale bien se repite, pero hay que repetir haciéndolo correctamente porque si tú repites una cosa mal hecha entonces se crean los vicios.*

La organización y planificación de las tareas que realizan los alumnos en Dramatización es muy activa y motivante, requiere de cada uno la máxima implicación y potencia la creatividad. Esto lo hemos constatado en las grabaciones y tanto los alumnos como el PMuDra nos lo han confirmado. En ningún momento –ni en el pensamiento del PMuDra- el criterio diferenciador es el origen de los alumnos. *–Son asignaturas en la que todo niño vuelca con espontaneidad su creatividad y las diferencias culturales enriquecen al grupo–* comenta el PMuDra.

El desarrollo de las sesiones de ensayo requiere de todos los alumnos en general y de cada grupo de trabajo en particular, una gran responsabilidad en las acciones cotidianas (Principios 2, 4 y 7). Responsabilidad que personalmente el PMuDra reconoce y valora. La preparación de baile, guiñol, etc. les exige el cumplimiento preciso y constante del propio deber, sintiéndose responsables del bien común: ensayos, silencio, actuar con seriedad, saber escuchar a otro grupo.

Un ejemplo palpable de cómo los alumnos responden a todo lo que les plantea se produjo durante la media sesión en que el PMuDra se ausentó para preparar la megafonía a Infantil. Los alumnos ensayaron en orden y aprovecharon el tiempo, de modo que la profesora que estuvo con ellos no necesitó decirles nada.

En Dramatización se valora mucho el silencio para que el trabajo de cada grupo salga conforme a su preparación. El valor del silencio en Música es imprescindible para poder interpretar las partituras, individualmente o todo el grupo de alumnos. Razón por la cuál el PMuDra motiva a los alumnos para la escucha activa y lo consigue.

En estas dos asignaturas se convive en armonía y alegría, en un trato amistoso. Se crea un bonito ambiente (Principio 5 y 6) en que se producen risas, comentarios espontáneos y graciosos tanto del PMuDra como de los alumnos.

El PMuDra dice a unos alumnos: *¿Qué os pasa?*

Un alumno responde: *He hecho “pas” (con el instrumento) y me he dado en la cabeza* (todos se ríen).

El PMuDra dice a todos: *Vale, vale* (sonriendo).

El PMuDra dice a los alumnos: *¿Estamos todos ya?*

Los alumnos responden: *Sí, sí.*

El PMuDra dice a los alumnos: *Ahora vamos a ir hasta el final suceda lo que suceda. Y tal y tal se van a tranquilizar, ¿vale? No quiero risas flojas ni nada. Si alguien falla, por favor, sigue. Yo ya estoy aquí para intentar guiarlo, ¿de acuerdo?*

Los alumnos responden: *Sí.*

El PMuDra dice a los alumnos: *Tenemos que estar muy atentos y tocar todos a la vez.*

El trabajo individual y grupal, la constancia, el desarrollo de la memoria, nos habla de una labor educativa en la que se persigue el desarrollo integral (Principio 1). Todas las sesiones se desarrollan entorno a los niños y niñas. El PMuDra les da la palabra, valora sus intervenciones y potencia las interacciones entre PMuDra-alumno y de los alumnos entre sí. Se aprecia un ambiente donde reina el respeto a cada uno (Principio 2) con sus distintas formas de ser, de manifestarse y de interpretar; cada uno se siente valorado por lo que es y aporta al grupo (Principio 6).

Los alumnos mantienen el cuidado y orden del aula de música. Disponen del espacio y materiales para el desarrollo de la asignatura y se cuidan de dejar todo ordenado al finalizar cada sesión.

Una cosa que me llamó la atención es que en la clase hablaron el PMuDra y los alumnos de que algunos iban a representarlos para los alumnos de Educación Infantil. Preguntado por esto, el PMuDra responde:

*Un día una profesora de Infantil pasó por aquí, nos vio y le gustó. Entonces pensó que podíamos hacer esto para Infantil. Y bueno como a los chavales eso les gusta y les*

*motiva actuar para un público se los propuse a los chavales de 5º y 6º, lo que pasa es que al final lo voy a hacer con los de 6º porque sino va a ser un lío padre. ¿Qué se hace?, pues se cogen las mejores obras y las más adecuadas se seleccionan, pero eso se hace por consenso. Se dice están muy bien todas pero ésta es más adecuada para Infantil, por lo tanto cogemos ésta; por el lenguaje, las transformaciones de voces, los títeres, el muñeco que es más vistoso... Entonces una vez que tengamos seleccionadas cuatro o cinco obritas vamos a quedar una tarde en este aula, vamos a traer grupos de Infantil y las vamos a representar. Los chavales de 6º que ese día hagan una obra, pierden una hora de clase. Pero es bastante positivo porque a veces lo que nos queda del colegio es todas esas cosas que trabajamos de solidaridad, de ayuda. Esto es una forma de solidaridad porque estamos ayudando a los pequeños a divertirse. Entonces yo creo que el día de mañana para ser mejores personas va a importar más que estos niños han hecho una actuación para Infantil y han hecho reír a niños más pequeños. Son oportunidades que luego cuando se despiden del colegio lo que les va a quedar son estos jolgorios que montamos.*

Todo este planteamiento y desarrollo del PMuDra supone:

**La centralidad del niño en el proceso educativo (Principio 1).**

El profesor reconoce el trabajo y el esfuerzo de cada alumno y de cada grupo. Cuida la conexión personal profesor-alumno que tiene como objetivo último el desarrollo integral del niño y de la niña. Las sesiones de Música y Dramatización giran en torno a los alumnos, a sus intervenciones y al desarrollo de sus capacidades.

**Una comunicación educativa en continuidad a lo largo de seis años (Principio 4),**

La percepción tanto en las grabaciones de las sesiones como de la entrevista realizada al PMuDra no da lugar a dudas sobre la presencia de una profunda comunicación educativa al estilo de Don Bosco. Es curioso que la comunicación educativa se construya en reciprocidad a lo largo de la Educación Primaria y se extienda a través de actividades extraescolares en la Educación Secundaria Obligatoria. Al mismo tiempo que el PMuDra vuelve una vez y otra -ante sus alumnos y en la entrevista- a remarcar el reconocimiento de la belleza de la interpretación, en el placer estético, y de la creatividad que el niño desarrolla. El profesor hace



gustar su asignatura y los niños lo experimentan. **El cuidado de la interacción educativa** (Principio 7) y **del clima de estima, comprensión y aprecio** (Principio 3),

Hemos presenciado un diálogo constante profesor-alumno y alumno-alumno, desde el inicio de cada sesión, en el planteamiento del trabajo a realizar, en los ensayos, en la resolución de problemas, en el seguimiento del trabajo de grupo, en las interpretaciones musicales y en las de guiñol.

PMuDra: *Que se levante uno de cada grupo, por favor.*

PMuDra: *¿No está R.?*

Alumnos: *No.*

PMuDra: *Pues entonces el grupo de R. se examina el martes.*

PMuDra: *¿No preferís ensayar un minutillo antes de empezar?*

(Algunos dicen que sí pero la mayoría dicen que no)

PMuDra: *Bueno, pues empezamos.*

PMuDra: A. (alumna de origen español pero su padre es francés), tú si te...

Una alumna: *Mira cómo tiene la voz.* (Se lo dice al profesor).

PMuDra: *A ver la voz, habla un poco.*

A.: *Hola.* (Suenan roncas).

Un alumno: *La tiene muy mal.*

PMuDra: *¡Fabuloso! Puedes hacer la obra sin transformar la voz.*

(Los alumnos aplauden al grupo que acaba de bailar)

PMuDra: *Los aplausos un poquito flojos.*

(Todos los alumnos vuelven a aplaudir pero más fuerte)

PMuDra: *Ha estado muy bien, con mucho desparpajo (al grupo que ha bailado). Ha habido un fallo que es tanto tiempo dando la espalda al público. Y eso lo he repetido muchísimas veces. ¿De acuerdo? ¿Estamos de acuerdo o no?*

Grupo de baile: *Sí, sí.*

PMuDra: *Entonces os dejo la nota en un notable. Que no pasa nada porque si luego con los títeres hacemos una cosita un poco maja podemos sacar un sobresaliente.* Grupo de baile: *¡Vale!*

**Potenciar la alegría** (Principio 5) y **la pedagogía de ambiente** (Principio 6).

La alegría es perceptible en las dos asignaturas desde que el PMuDra llega al aula. Los alumnos se muestran relajados, sonrientes y comunicadores a todo trabajo a realizar, de forma que el ambiente es distendido, espontáneo y creativo. La pedagogía de ambiente se ha ido construyendo día a día, mediante un trato respetuoso y recíproco profesor-alumno/alumno-alumno, una atención y valoración personal constante, que paulatinamente ha desarrollado una buena motivación para el trabajo. Hemos presenciado comentarios espontáneos y graciosos del profesor y de los alumnos. El PMuDra ha ratificado la alegría y la pedagogía de ambiente que existen en sus horas de clase. Los alumnos dicen *“nos lo pasamos muy bien”*. Con todo esto se comprende la respuesta positiva en esfuerzo, participación y buen clima que hemos observado en las horas de clase de Música y Dramatización.

---

#### **6.2.4 Lengua en 6º B de Educación Primaria.**

Las sesiones de Lengua tienen lugar habitualmente en el aula ordinaria de los alumnos de 6º curso. Las cinco horas semanales que tiene esta asignatura están asignadas a la segunda hora de la mañana, después del recreo.

Recogemos en la Lista de Control 4 (Anexo XIX) la presencia de comportamientos, hábitos y actitudes observados en las sesiones grabadas de Lengua, según los referentes de observación, los hábitos y actitudes del apartado 4.3 de la presente tesis.

La planificación de las sesiones es muy variada y participativa, haciendo responsables a los alumnos de su propia consecución (Principio 8) e ilusionándolos a aprender disfrutando por la variedad de las actividades (Principio 5). Esta variedad da respuesta al desarrollo integral del alumno (Principio 1).

1. Existen tres responsables –uno por cada diez alumnos- de controlar el cuaderno de dictados, ortografía, vocabulario y su corrección. Realizan una ficha de control que

es revisada por la PL<sup>128</sup>. De este modo se acostumbran a desempeñar pequeñas responsabilidades y colaboran con la PL. Esta tarea es muy respetada por todos los alumnos (Principios 2 y 6) y la cumplen muy bien.

2. Un día a la semana los alumnos tienen media hora de lectura. Cada uno se responsabiliza de traer el libro a clase el día de lectura. Los libros los pueden sacar de la biblioteca o comprárselos. La mayoría de los alumnos de 6º curso han hecho grupo de seis, cada uno ha comprado un libro y se los van intercambiando a lo largo del curso, porque se tienen que leer seis libros a lo largo del curso. Hay tres libros obligatorios de los que realizan un trabajo más extenso; de los otros tres hacen una ficha siguiendo las pautas de la PL.

(Entra la PL en clase y todos se callan rápidamente)

La PL dice: *Buenos días.*

Todos los alumnos responden: *Buenos días.*

La PL dice: *Bueno, vamos preparando el libro de lectura. Ya veo que algunos lo tienen en la mano, muy bien.*

(Todos los alumnos se ponen a leer)

3. Animación a la lectura: 22 de abril, martes.

El departamento de Formación de la Editorial Edebé colabora con los centros que lo solicitan a través de la animación a la lectura. El departamento de lengua en Educación Primaria y en la E.S.O. tiene los libros de texto y algunos libros de lectura de Edebé motivo por el cual grabamos una sesión de animación a la lectura con una profesional de Edebé. Anteriormente todos los alumnos habían leído el libro que iban a trabajar: *—Miguel Magote—*.

La PALec<sup>129</sup> tiene una forma simpática de empezar, con la que rompe los *—nervios—* para saber contestar ante una persona desconocida y motiva a la participación. Conecta enseguida con los alumnos, los convierte en centro de la actividad (Principio 1), mediante una comunicación directa y espontánea

---

<sup>128</sup> PL: Profesora de Lengua.

<sup>129</sup> PALec: Profesora de Animación a la Lectura.

(Principio 4). La interacción es constante desde el inicio y a lo largo de toda la actividad (Principio 7).

PAlec: *Bueno, me voy a presentar. Yo me llamo A.*

Algunos alumnos: *Hola. Hola.*

PAlec: *Vamos a hacer la animación a la lectura de este libro. ¿Lo habéis leído?*

Todos los alumnos: *Sí.*

PAlec: *A ver, necesito un voluntario o voluntaria.*

(Varios alumnos levantan la mano).

PAlec: *¿Cómo te llamas?*

El alumno: *E.*

PAlec: *E. ven para acá, ven. ¡Un aplauso para E.! (El alumno se pone de pie delante de la pizarra). Te ha tocado, nos tienes que contar un resumen del libro.*

Alumno E.: *Pues...*

PAlec: *Pero un resumen corto...*

Alumno E.: *Es un niño que...*

PAlec: *No, lo digo porque si te vas a pasar aquí toda la hora hablando...*

Alumno E.: *Es un niño...*

PAlec: *... que no hay nada que hacer.*

Alumno E.: *Es un niño que...*

PAlec: *Un resumen de este libro (y le enseña el libro al alumno).*

Alumno E.: *Que es bueno...*

PAlec: *Porque te lo has leído, ¿no?*

(Los alumnos se ríen ante las interrupciones constantes de la PAlec).

(Al final de la explicación de E. todo aplauden)

PAlec: *Vamos a ponerte una cosa. ¡A ver si me la he traído!*

(La profesora saca algo de su bolso)

PAlec: *¡A ver qué será!*

(La profesora saca una nariz roja de payaso y se la pone a E.)

PAlec: *¿Quién quiere que E. se ponga la nariz de payaso?*

(La profesora y todos los alumnos levantan la mano)

PAlec: *A ver, mira para allá. Tú ponte serio, como si no tuvieras nada en la cara.*

*¡Mirar qué guapo!*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

(El alumno sonríe y hace un gesto simpático con la nariz roja puesta. Los alumnos se ríen.)

PAlec: *Muy bien, ya sí te puedes sentar.*

(Todos le aplauden, la profesora y sus compañeros)

PAlec: *Vamos a hacer un concurso por equipos. Se harán dos equipos. Y va a ser un concurso de preguntas del libro.*

(Los niños hacen diversas exclamaciones)

PAlec: *Pero las preguntas no las voy a hacer yo, las preguntas las vais a hacer vosotros. El equipo A va a decidir qué preguntas quiere hacer al equipo B y viceversa. Así que tenéis unos minutos para escribir cada equipo en una hoja siete preguntas con sus respuestas.*

Un alumno: *En una hoja aparte, ¿no?*

PAlec: *Sí, en una hoja.*

(La PAlec hace los equipos con los alumnos que están más cerca)

Todos los alumnos: *¡Bien, bien!*

La PAlec sigue el trabajo que hace cada grupo, guiándoles cuando lo ve necesario. Durante la preparación de las preguntas del concurso se aprecia la buena relación que existe entre los alumnos y alumnas, sin distinción alguna. Lo que demuestra una vez más la interacción positiva (Principio 7) y constructiva de un ambiente (Principio 6) donde cada uno es valorado, se respeta a todos y todos participan.

El concurso por grupos sobre el libro leído motiva a todos a seguir leyendo libros como éste. Cuando grabamos el concurso descubrimos que el libro era la vida de Miguel Magone, uno de los chicos de Don Bosco, que la editorial Edebé lo ha publicado recreando los relatos que el mismo Don Bosco escribió.

Además de las preguntas de los dos grupos el concurso tiene una actividad final especial que consiste en continuar la historia de los personajes del libro un año después. La creatividad que despierta esta actividad entusiasma a los chicos.

La PAlec: *Si hubiera pasado un año desde entonces (se refiere a la historia del libro) me tenéis que contar cada equipo que han pasado con los protagonistas en este año. En un año pueden pasar muchas cosas, lo que quiero es que le echéis imaginación.*

(Los alumnos comentan qué les puede haber pasado a los protagonistas del libro y juntos van inventándose la historia)

Recogemos a continuación la respuesta a la actividad que realizaron los dos grupos, por parecernos que lo que cuentan los chicos está en consonancia con el sistema preventivo de Don Bosco.

Grupo A: *–Gracias a la ayuda de Don Bosco ahora Miguel Magone y su pandilla están trabajando en la fábrica de Edebé. Y hay veces que cuando tienen el día libre van a hacer animación a la lectura”.*

PAlec: *Muy bien, un aplauso.*

(Todos los alumnos pero sobre todo los del grupo A gritan *–Bien”* y aplauden)

Grupo B: *–Hacen una casa y que luego Don Bosco compra un boletín de la lotería y les toca. Entonces hacen partidos de fútbol, de baloncesto, compran juegos y hacen una casa mucho más grande para los niños que vienen de otros pueblos, para que los acojan a todos en la misma casa”.*

PAlec: *Muy bien, un aplauso.*

(Todos los alumnos pero sobre todo los del grupo B gritan *–Bien”* y aplauden)

Fijándonos dónde están los extranjeros de primera y segunda generación, descubrimos que todos ellos están mezclados en los dos grupos y se aprecia buena relación con los demás y los demás con ellos.

4. La PL ha formado grupos de apoyo o *guardaespaldas* en el aula –de dos o tres alumnos- en los que hay un alumno que controla más la asignatura y los inquietos están con alumnos más sosegados. La finalidad de estos grupos es repasar unidades anteriores de Lengua para cumplir los objetivos marcados en cada unidad. Esos grupos se constituyen también para trabajar actividades de contenidos más complicados de algunas unidades. La relación y exigencia en el trabajo es generalmente buena. Se crea un ambiente de colaboración, interacción positiva y

solidaridad entre compañeros, se comprenden y ayudan bien uno al otro (Principios 2, 3, 4, 6, 7 y 8). La PL, mientras los grupos trabajan, va pasando por las mesas y les formula preguntas para ver si los alumnos saben responder. Esta práctica permite a la PL una mayor dedicación a los alumnos que necesitan más ayuda en el proceso de aprendizaje.

La PL dice: *Recuerdo que el grupo tiene la responsabilidad de ayudar a la persona que no sabe para que ese objetivo quede asumido por todos, ¿vale?*

5. Todos los alumnos de la clase están realizando un libro dentro de lo que han llamado Taller de Literatura: *“Nuestro libro loco”*. Cada vez se lleva el libro un alumno y escribe en él, para leerlo a la siguiente sesión a todos sus compañeros (uno por semana). El cuaderno recoge textos sobre temas muy variados, puesto que la PL deja el tema libre, lo que incita a una mayor creatividad y desarrollo de la personalidad a través de la escritura. De nuevo, estamos ante un trabajo en colaboración del que todos son responsables de su contenido y de su cuidado físico (Principios 1, 2, 4, 6, 7 y 8). Los alumnos aplauden siempre al compañero que lee lo que ha escrito (Principios 3 y 6)
6. De vez en cuando la PL suele plantear un juego de ortografía práctica del que todos los alumnos participan gustosa y alegremente. La interacción positiva y el ambiente que se crea favorece el interés por aprender (Principios 1, 2, 6, 7 y 8).
7. La corrección de dictados se suele realizar entre compañeros.

La PL dice: *Ahora corregimos lo de otro compañero. Pasamos el cuaderno hacia atrás y el último de cada fila se lo pasa al primero, ¿vale?*

Todos los alumnos: *Sí.*

(se mueven muchos alumnos de su sitio)

La PL dice: *Algo no hemos hecho bien. Y es que cuando yo he dado las instrucciones he dicho que todos hacia atrás y el último al primero. Por lo tanto, ¿cuál es el único que tiene que estar levantado?*

Varios alumnos responden: *El último.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

La PL dice: *Pues había mucha más gente levantada. Entonces los que estaban levantados y no eran el último no lo estaban haciendo bien. ¡Lo tenemos en cuenta para la próxima vez! Bien, vamos corrigiendo como siempre. Todo el mundo superatento para corregir el dictado, lo rectificamos bien.*

Las interacciones PL-alumnos son constantes y positivas (Principios 1, 2, 4 y 7). Las explicaciones transcurren todas ellas en constante interacción con los alumnos, nunca transcurre más de un minuto hablando sólo la PL.

(Al final de la lectura de un texto hecho por un alumno en *“Nuestro libro loco”*)

Todos los alumnos aplauden.

La PL dice: *Ha hecho dos estrofas, ¿de cuántos versos?*

El alumno: *Uno de cuatro y uno de cinco.*

La PL dice al alumno: *Vale, muy bien.*

La PL dice a todos los alumnos: *¿A quién le toca el cuaderno?* (sale una alumna que se lo lleva para escribir en él).

La PL dice a todos los alumnos: *Nos esforzamos en escribir, a ver si somos los poetas del futuro.*

(Para recordar contenidos ya trabajados)

La PL dice: *Vamos a trabajar un dictado. Fulanito, ¿qué hacíamos en la métrica?, ¿te acuerdas?*

Fulanito: *Contar las sílabas.*

La PL: *Y, ¿qué más hacíamos?*

Otro alumno: *La clase de rima que había.*

La PL: *Bien, ¿qué más?*

Otro alumno: *El esquema de la rima.*

La PL: *Y ¿en qué consistía el esquema?*

(Así continúan recordando cómo realizar el trabajo)

(Después de una explicación)

La PL: *¿Os habéis enterado?*

Zutano: *Hoy sí.*



La PL: *Tú sí, pero vamos ¿totalmente convencido?*

Zutano: *Sí.*

La PL: *Pues fíjate lo convencido que vas a estar que ahora vas a hacer tú el siguiente ejercicio y nos lo vas a demostrar.*

(El alumno sale a la pizarra)

La PL: *Ahora tú figúrate que nosotros no sabemos nada, incluida yo.*

Una alumna dice a la PL: *Siéntate en el sitio de Zutano.*

La PL: *Sí, también.*

La PL: *Venga, entonces ahora nosotros no sabemos esto y tú nos lo tienes que explicar. Y luego nosotros vamos a decir cómo lo has hecho. ¿Vale?*

Zutano: *Sí.*

(La PL se sienta en el sitio de Zutano)

La PL: *Si alguien piensa que alguna cosa que tenía que decir no lo ha dicho o no ha quedado claro también le preguntamos pero con orden. Esto es como una clase normal pero lo que pasa es que el profe es él.*

(Los alumnos se ponen nerviosos, se sonríen y alguno dice por lo bajo que cómo va a ser el profe Zutano. El alumno toma el papel de profe con naturalidad y muy risueño. Hay risas nerviosas. Algunos alumnos intervienen. Zutano concluye)

La PL: *Muy bien.*

(Todos los alumnos aplauden)

La PL: *Muy bien salvo algún atasco, además ahí (señala la pizarra) uno se pone nervioso, ¿verdad que sí? ¿Te has puesto nervioso?*

Zutano: *Sí.*

La PL: *Bueno, lo que pretendíamos ¿nos ha quedado claro qué es lo que tenemos que hacer para...?*

(La PL continúa comentando el contenido a los alumnos y plantea trabajar por grupo de ayuda)

La PL: *Hoy hemos comenzado repasando, luego hemos tenido al superprofe, después habéis trabajado, así que los deberes los tenéis que hacer superperfectos.*

Hemos de destacar los momentos en que un alumno hace una pregunta en alto a la PL, ésta se hace ayudar del resto de los alumnos y del propio alumno que pregunta a través de otras cuestiones, acompaña el proceso de razonamiento y la explicación lógica a la pregunta

formulada por el alumno (Principios 1, 2, 6 y 7). De este modo, valora y desarrolla la cooperación en el interior del grupo de alumnos.

La PL dice a un alumno que ha levantado la mano: *A ver, dime.*

El alumno que ha levantado la mano: *Que si da lleva acento.*

La PL a todos los alumnos: *A ver, alguien que le diga porqué da no lleva acento.*

(Una alumna levanta la mano)

La PL a la alumna que ha levantado la mano: *¿Lo sabes?*

La alumna que ha levantado la mano: *Pues porque es monosílabo.*

La PL dice a la alumna: *Muy bien, muy bien. Un aplauso para ella.*

La PL a todos los alumnos: *¿Correcto?*

Todos los alumnos: *Sí.*

La PL: *¿Qué le pasó a Fulana al principio?*

Un alumno: *Que se le olvidó hacer la sinalefa.*

La PL: *¿Todos de acuerdo?*

Todos los alumnos: *Sí.*

El trato entre la PL y los alumnos es cercano, respetuoso, valora a cada uno como es. Tiene gestos de acercamiento a cada niño, nunca con un afán de control sino de interesarse porque cada uno aprenda. Se pone a su altura, hasta físicamente, pues en algunos momentos se agacha (Principios 1, 2 y 6).

El trato entre los alumnos es respetuoso y de ayuda mutua. Cuando un alumno pregunta a otro -en los grupos de apoyo-, éste le responde correctamente y le dice: *“Bien”* o *“Muy bien”*, e incluso aplaude al compañero. Los alumnos se preguntan entre sí en un tono distendido (Principios 2 y 7).

La PL siempre admite dudas después de corregir, en ocasiones las resuelve en alta voz y otras veces individualmente en el pupitre con cada alumno o alumna. Cuando los alumnos están realizando un trabajo individual y la PL tiene que llamar la atención a alguien, lo hace en un tono muy bajo, casi confidencial, muy efectivo, debido a la buena relación que existe entre la PL y los alumnos (Principios 1, 2, 4 y 6).

Al finalizar cada sesión, la PL les hace anotar los deberes en la agenda, con una doble finalidad, que no se les olvide realizarlos y que las familias sepan las tareas (Principio 7).

## SITUACIONES A RESALTAR EN LAS SESIONES

Exponemos una situación en que se presenta la integración de todos los alumnos en el aula, aún siendo éstos de distinto origen cultural y una muestra espontánea de solidaridad ante el recuerdo del atentado del 11 de marzo en Madrid. Son dos hechos que acontecen con un alto grado de espontaneidad y los hemos considerado puesto que cuanto surge de forma natural, sencilla y franca trasluce lo que se vive desde dentro de la persona y del grupo humano que se manifiesta. Esto es, los valores que se viven en común (Principios 2, 3, 5 y 8), el ambiente que así educa (Principio 6) y las interacciones que lo manifiestan (Principio 7).

1) Los alumnos de compensatoria no tienen lengua en el aula ordinaria. Un día faltó la profesora de compensatoria y se quedaron en el aula con trabajo para realizar.

La PL dice: *Veo a los de compensatoria aquí. ¿No está PComP<sup>130</sup>?*

Un alumno de compensatoria dice: *Es que operaban a su madre de los ojos, me parece.*

La PL dice: *O sea que no está, que es lo que quiero saber. ¿Tenéis trabajo los de compensatoria?*

Los alumnos de compensatoria dicen: *Sí.*

La PL: *¿Os los ha dejado puestos?*

Alumnos de compensatoria: *Sí.*

La PL: *Vale, pues venga.*

(La PL propone hacer un juego de ortografía)

La PL dice a todos: *¿Todo el mundo se ha enterado?*

Todos los alumnos dicen: *Sí.*

La PL: *¿Los de compensatoria se atreverían a hacer este juego?*

---

<sup>130</sup> PComP: Profesora de Compensatoria de Educación Primaria.

## Capítulo VI: Informe etnográfico

(La PL hace una pregunta como ejemplo a una alumna de compensatoria y responde bien)

La PL a la alumna de compensatoria: *Anda, pues sí lo sabes.*

(La PL hace otra pregunta y levanta la mano un alumno de compensatoria y la responde bien)

La PL al alumno de compensatoria: *Bien, muy bien.*

La PL: *Tú te animas, y ¿tú también?, y ¿tú? Venga vamos a jugar todos. ¿Te atreves?* (dice a otra alumna).

Otra alumna de compensatoria: *Sí.*

La PL: *Pues venga, ¿os animáis a trabajar con nosotros?*

Alumnos de compensatoria: *Sí.*

(Transcurre el juego y dos alumnos de compensatoria no han tenido ningún fallo)

La PL a un alumno de compensatoria: *Muy bien, bueno, me tienes alucinada.*

(Al final del juego)

La PL: *El aplauso va a ser fundamentalmente para los que no se han confundido, aunque los que se han confundido no pasa nada porque de lo que se trata es de aprender. Pero hoy el aplauso va a ser sobretodo, sobretodo, va a ir para los de compensatoria.*

(Todos les aplauden)

La PL: *Han participado muy bien, además lo han hecho muy bien. Dos de ellos no han fallado, han estado ahí, aguantando el tirón. Así que muy bien, se lo diré a Ángela.*

(Aplauden de nuevo los alumnos)

El reconocimiento delante de todos los alumnos es un refuerzo no sólo en los conocimientos sino principalmente en la valoración personal de lo que son capaces. El ambiente durante este juego trasciende unas buenas relaciones entre todos los alumnos, también con los de compensatoria porque no se les hace notar que son un grupo aparte (Principios 1, 2, 3, 5, 6 y 7).

2) Una alumna recuerda espontáneamente lo ocurrido el 11-M (11 de marzo en Madrid). La PL recoge el recuerdo que todos tienen de ese día y les propone hacer un gesto, al que todos los alumnos responden afirmativamente.

Una alumna: *Hoy ha sido el 11-M.*

Otros alumnos: *¡Es verdad!*

Un alumno: *¿Cuánto hace de eso?*

Otro alumno: *Seis años.*

La PL: *Cuatro años, han sido las elecciones ahora, pues cuatro años.*

(Los alumnos hacen varios comentarios entre ellos)

La PL: *Mejor que guardar un minuto de silencio, lo mejor que podemos hacer es rezar, ¿vale?, ¿de acuerdo?*

Los alumnos: *Sí.*

La PL: *Por todos los que en ese momento perdieron la vida para que Dios los haya cogido en su reino y además por todas las familias para que se hayan ido recuperando de ese terrible suceso.*

(Rezan todos juntos)

La espontaneidad de este gesto de respeto, reconocimiento y solidaridad dice mucho del desarrollo integral con que se están educando en la escuela y en sus familias (Principio 1), de los valores en que se educa (Principios 2 y 3), de la interacción positiva entre todos los agentes de la comunidad educativa (Principio 7) y de la ciudadanía activa que lleva a los alumnos a ser miembros participativos para el bien común (Principio 8).

### **6.2.5 Educación Física en 6º B de Educación Primaria.**

Las sesiones de Educación Física tienen lugar habitualmente en el gimnasio del colegio o en el patio. Esto se debe a que el gimnasio es compartido por los alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Recogemos en la Lista de Control 5 (Anexo XX) la presencia de comportamientos, hábitos y actitudes observados en las sesiones grabadas de Educación Física, según los referentes de observación, los hábitos y actitudes del apartado 4.3 de la presente tesis.

Habitualmente el PEF<sup>131</sup> va a la clase para recoger a los alumnos, les saluda —*Buenas tardes*— todos se levantan con agilidad, muestran satisfacción por esta clase, y bajan

---

<sup>131</sup> PEF: Profesor de Educación Física.

ordenados al gimnasio o al patio. Cuando llegan al gimnasio se ponen en círculo para hacer calentamiento.

Las sesiones que hemos presenciado han sido muy variadas, en ellas siempre se han desarrollado varios ejercicios, individualmente o en grupo, según han requerido las circunstancias:

- Un pillado envenenado, con diversas modalidades.
- Construcciones de números, figuras, letras y animales con sus propios cuerpos (en grupo).
- Caminar moviendo el balón que tiene cada alumno en sus manos, haciendo movimientos variados (por parejas).
- Juego, en dos equipos, con aros, petos y balones.
- Diversos ejercicios con palas (por equipos).
- Movimientos en todas las direcciones: andar, correr, saltar, a la patacoja, en cuclillas (individuales o por parejas).
- Ejercicios de correr, saltar y tirarse al suelo a lo largo o poniéndose de rodillas y metiendo la cabeza (dos equipos).
- Subirse a la barra de equilibrio y andar en las dos direcciones.
- Aparatos: saltador, potro y plinto (a lo largo y a lo ancho).
- Deportes: badminton con palas de playa, baloncesto, balonmano (por equipos).
- Flexiones hacia atrás con ayuda de un compañero (por parejas).

El PEF comienza dando las instrucciones, que siempre repite una o dos veces, e incluso él hace primero el ejercicio. Al mismo tiempo, anima a realizar los ejercicios aunque alguno sienta miedo o vea difícil su realización, y les dice de qué otra manera pueden hacer el ejercicio aunque no lo hagan completo. El PEF valora el esfuerzo, el intento y la superación (Principio 2, 3 y 6).

El profesor tiene un trato especial con los alumnos que tienen miedo o dificultad para realizar algún ejercicio.

PEF: *Yo te ayudo, no pasa nada.*

PEF: *¡Venga, otra vez, que tú puedes!*

PEF: *¡Vale, así muy bien, no tengas miedo!*

PEF: *¡Bien M., bien valiente!*

En los aparatos, el PEF siempre dice a los alumnos cómo pueden hacer el ejercicio los que tienen miedo.

PEF: *Si te da miedo, apoyas el culo y después pasas al otro lado del potro.*

PEF: *En el plinto es obligatorio como mínimo apoyarte y después saltar al otro lado.*

PEF: *Como mínimo yo tengo que llegar, hago un buen impulse, apoyo una mano, subo los pies o la rodillas y salto al otro lado.*

PEF: *Quien no pueda o no llegue que acabe apoyando los muslos en la parte delantera del potro.*

PEF: *Yo os ayudo a subir a la barra desde el banco. La persona que quiera me da la mano y yo la llevo. La persona que sea capaz de hacerlo solo, le dejo. ¿Entendido?*

Esta segunda posibilidad da seguridad a los alumnos, ellos se sienten valorados y mantienen la autoestima (Principio 1), sobretodo en el potro y en el plinto. En una de las sesiones, el PEF se dio cuenta que incluso algunos alumnos que podían saltar el potro a lo largo no lo hicieron y se quedaron sentados, ante lo cuál el profesor paró los saltos y dijo:

*—Una cosa es que algunas personas no se acaban de ver saltando y otra cosa es no creer en nuestras posibilidades. Porque las tres últimas hubieran podido saltar”*

Esto nos da idea tanto del conocimiento y respeto que tiene el PEF de sus alumnos, como de la preocupación por su desarrollo partiendo de lo que cada uno es (Principios 1, 2 y 4).

El PEF toca el silbato para comenzar el ejercicio del que ha dado las instrucciones, para cambiar de actividad, para llamar la atención a algún alumno o grupo de alumnos que no hacen el ejercicio correctamente, y todos los alumnos se paran y escuchan lo que dice el profesor. Organiza las actividades de modo que todos los alumnos las pueden realizar en igualdad de tiempo (Principios 4 y 7).

El PEF hace un seguimiento exhaustivo de todos los ejercicios, ya sean éstos individuales o por equipos. Acompaña a cada alumno o a cada equipo en la realización de cada ejercicio, de modo que todos reciben la atención y el control necesario como para ejecutarlo correctamente (Principios 4 y 7). El PEF responde siempre a las cuestiones que plantean los alumnos, les da libertad para que intervengan controlando los tiempos que va

marcando en los ejercicios. No hace distinciones entre niños y niñas en la realización de ejercicios, respeta las diferencias que todos ponen de manifiesto en la ejecución de los mismos y valora tanto a los que lo hacen bien a la primera (casi sin esfuerzo) y los que hacen lo que pueden (con mucho esfuerzo) (Principios 1, 2, 6 y 7).

La valoración positiva a todos los alumnos y los refuerzos por parte del PEF, sobre todo a los que tienen más dificultad, son constantes. El PEF suele utilizar expresiones como *–bien*”, *–bueno*”, *–vale*”, *–esto está bastante bien*”, *–esto es muy original*”, *–bastante bien*”, *–venga*”, *–eso es*”, *–adelante*”, *–venga, ¡no importa!*”, *–venga, adelante, muy bien*”, *–bien, mucho mejor*”, *–bien, chaval*”. Incluso hay momentos en que las palabras del PEF son reforzadas por los aplausos de los compañeros porque todos saben a quienes les cuesta algunos ejercicios (Principios 2, 3, 6 y 7).

La comunicación educativa es constante y se podría decir que incluso agotadora, debido al ritmo de ejercicios que lleva el PEF durante cada sesión (Principio 4), como consecuencia de la continua interacción PEF – alumno/os (Principio 7).

En los aparatos en general, y en la barra de equilibrio de manera particular, el PEF reclama el silencio como valor importante para la buena realización del ejercicio. A los alumnos les cuesta estar callados pero responden bien cuando el PEF razona la necesidad del silencio para ayudar a sus compañeros.

Las clases de Educación Física gozan de un ambiente distendido, esto se percibe incluso en los momentos en que a un alumno le sale mal el ejercicio puesto que se ríe y lo vuelve a intentar. Todas las actividades están planteadas de tal modo que los alumnos van cambiando de compañeros a lo largo de cada actividad, por lo que la interacción entre ellos es positiva, respetuosa, de estima, comprensión, alegre y participativa (Principios 2, 3, 5, 6, 7 y 8). Los alumnos mantienen muy buena relación entre ellos, se ayudan, disculpan y animan al que no lo hace bien, al mismo tiempo que se ríen y se apoyan continuamente (Principios 2, 3, 6 y 7).

Son muchos los ejercicios que se realizan en grupo cooperativo y durante ellos existe un clima muy bueno de interrelación entre los alumnos y en cuanto a la realización de lo planteado por el PEF. Esto lo hemos visto en los ejercicios con balones, en los deportes –



palas, baloncesto, balonmano- en la construcción de figuras con sus cuerpos, en los juegos y en los ejercicios de flexiones.

El PEF se hace ayudar de algunos alumnos para recoger el material utilizado en cada sesión. Recuerda a todos los alumnos que cojan la chaqueta del chándal para subir a clase. Hacen dos filas y sube con ellos al aula.

*PEF: Ya terminamos. Se quedan N, I. y A. para recoger los aparatos. Y los demás os vais andando a por las chaquetas, al vestuario.*

(Después de recoger todo, les va a buscar a los vestuarios y les acompaña al aula).

Una sesión especial se produjo un día en que la otra PEF de 6ºA no pudo dar clase, y el PEF dio clase a los dos cursos de sexto a la vez. Fue un lunes a segunda hora de la tarde – última hora de clase del día. La sesión se desarrolló en el patio y el PEF la organizó a través de una pillada –con distintas variaciones- y dos deportes, el baloncesto y el balonmano. El clima que se creó fue buenísimo. A pesar de la gran cantidad de chavales y de la dispersión que favorece un espacio abierto, el PEF se hizo con ellos muy bien –le conocen- y todos respondieron como si se tratase de una sesión habitual. El PEF conoce a todos –sabe todos sus nombres, como pudimos comprobar-, hay buena comunicación profesor-alumno/os, y, por supuesto, la relación entre todos los alumnos de los dos cursos se puso de manifiesto como excelente (Principios 1, 2, 3, 4, 6 y 7). Los alumnos muestran muy buena relación entre sí, con la peculiaridad de que están jugando alumnos de dos clases y esto no se nota aunque estén mezclados en los equipos. Se muestran conformes tanto cuando les toca jugar como cuando les toca descansar –puesto que juegan por rotación. Cuando están descansando hablan amigablemente y observan el partido de los que les toca jugar.

El PEF manifestó su habilidad organizadora y de seguimiento de los alumnos –casi sesenta- en un espacio abierto de algo más de dos campos de baloncesto. Organizó ocho equipos y jugaban cuatro de ellos y mientras los otros cuatro descansaban, y viceversa. En el seguimiento de dos partidos a la vez, la voz del PEF manifestaba a los alumnos ánimo, cumplimiento de las normas, atención, refuerzo positivo, etcétera, como se puede comprobar en las siguientes expresiones:

PEF: *Vamos, R. que no vale botar.*

PEF: *¡Bien M., arriba A.!*

PEF: *Bien L., ¡vamos que hay que coger el balón!*

PEF: *A., a cogerla, no a golpear.*

PEF: *¡Son tres pasos, eh!*

PEF: *¡Vamos J., busca!*

PEF: *Bien, buen rebote.*

PEF: *Arriba brazos, M.*

PEF: *Venga, buen tiro.*

PEF: *Sin miedo P., vete a por ella.*

PEF: *T., defiende o ataca pero haz algo.*

PEF: *Y., no agarres.*

La sana convivencia y la armonía son la tónica en las sesiones de clase de Educación Física.

### **6.3 OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA CLASE DE 2º EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA – COMPENSATORIA.**

#### **LOS PRINCIPIOS DEL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO EN EL AULA.**

Los alumnos del programa de compensatoria.-

Mantuvimos una entrevista con la PCS<sup>132</sup> en la que nos puso de manifiesto las características de los alumnos del Programa de Compensatoria:

*“La Educación Compensatoria es un programa que puede ser de un año o de dos para chavales que tienen un desfase curricular de dos años como mínimo y además tienen que tener añadida una situación de desventaja. Puede ser una desventaja social, familiar, por ser inmigrante o por desconocer el idioma castellano. Entonces*

---

<sup>132</sup> PCS: Profesora de Compensatoria de Secundaria.

*según ese perfil, entran en el programa, pueden estar un año y si se ve que ya han superado los objetivos, es decir, se ha compensado su desfase el alumno pasa al aula “normal”. Se trabajan las dos asignaturas instrumentales que son Matemáticas y Lengua, y luego por decisión del centro para aprovechar las horas que conceden a este programa también las Ciencias Sociales, para ayudarles a estudiar, a realizar esquemas y para un mejor conocimiento del entorno por parte de los inmigrantes. En total son doce horas a la semana las que están en el aula de compensatoria”.*

Los alumnos que forman este grupo son ocho. La PCS nos expuso que es muy diferente el alumno que se ha incorporado este año o a mitad de curso de los alumnos que ya llevan en este programa uno, dos o incluso tres años porque han repetido. La situación de los alumnos observados, según nos relató la PCS, es la que a continuación se expone. Velamos por el anonimato de profesores y alumnos, por lo cual hemos utilizado siglas para los primeros y nombres ficticios para los segundos.

La presentación de cada alumno y sus características han sido las transmitidas directamente por la PCS, algunas de las cuales se han dejado traslucir a lo largo de las sesiones grabadas y del contacto con los alumnos de compensatoria de enero a mayo de 2008.

Antonio lleva dos años en compensatoria, entró al programa desde que ingresó en este colegio procedente de un instituto en el que estaba ya en el programa. Es un alumno procedente de Ecuador que trae añadido fracaso escolar, absentismo escolar y una situación familiar desestructurada. No hay una normalidad en su vida, carece de hábito en cualquier ámbito. *“Dentro del grupo es uno de los que más les cuesta entrar pero si lo comparamos con el año anterior ha progresado bastante”*, nos manifiesta su PCS. Es un alumno que ahora está cansado, le cuesta mucho ser constante. No tiene nada que ver cómo empezó este curso a como está ahora. Aún así ha progresado. La PCS y la orientadora de secundaria han hablado con él y se están haciendo los trámites para derivarle a un programa previo a Garantía Social. Ante su situación y lo avanzado del curso, Antonio se encuentra un poco como *“que los días aquí están contados y no quiere esforzarse mucho”* –palabras textuales de la PCS.

Un caso muy llamativo es Nicolás, de nacionalidad china. Vino el curso pasado a este centro procedente de París. Él y su familia hablan chino, y también domina bastante el francés. Pero el castellano no. Procedía de un aula de enlace de un centro de Madrid pero al

cambiarse de barrio sus padres, le trajeron aquí. No había superado todavía los objetivos del aula de enlace pero la Comisión de Escolarización decidió que éste era el centro que más le podía ayudar. Los objetivos que tiene son diferentes de los del grupo, porque cuando entró en el centro no hablaba español. Al principio, durante el curso pasado, se le sacaron muchas horas individualmente con la orientadora. Tiene una adaptación individual significativa.

Durante este curso ha faltado dos meses y medio a clase –del 3 diciembre de 2007 al 29 de febrero de 2008- porque se fue a China con su madre para ver a su abuelo enfermo, es decir, ha faltado prácticamente la segunda evaluación del curso. Nicolás el curso pasado avanzó bastante, al final era capaz de expresarse, entendía más de lo que hablaba y este curso cuando empezó la primera evaluación iba bien, se tenían muchas y buenas expectativas sobre él. La PCS nos expuso que *–Al tener que irse a su país ha retrocedido en los objetivos que ya había superado. A la vuelta, cosas que era capaz de hacer el año pasado ya no sabía hacerlas”*.

Él se da cuenta que no entiende, que no llega, y eso a veces le desmotiva –nos expresa la profesora. No lo expresa porque por su cultura no se va a quejar nunca pero se da cuenta. Actualmente ya es normal que diga *–esto no lo sé hacer”* o *–esto cómo es”* porque antes no era capaz de decirlo, *esto lo hemos conseguido porque ahora hay una relación de confianza en el aula de compensatoria y con la PCS* –nos manifiesta ésta. Pero en el aula general de 2º de E.S.O. no lo suele expresar. Lo rellena todo y lo copia pero no pregunta. Ha retrocedido en su proceso de aprendizaje.

Otra alumna que ha entrado nueva este año en el programa es Elena, procedente de Ecuador. Llevaba un curso en el colegio y ahora está repitiendo segundo. El año anterior, por lo expresado por el equipo docente, estaba desmotivada, tenía fracaso escolar, al final de curso incluso absentismo y por todo ello se decidió darle esta oportunidad. Viene de una familia que está normalizada y su madre le sigue bastante. Ha dado un gran cambio, *–puede ser la mejor del grupo, es la alumna que llega a alcanzar los objetivos con menos dificultades”* –nos dijo la PCS. Ha conseguido tener un hábito de trabajo. Podría hacer un poco más pero el cambio ha sido bueno, estar en compensatoria la ha ayudado además para remontar en otras asignaturas, aunque no sea dentro del aula de compensatoria, por ejemplo en inglés que es capaz de seguir el ritmo normal del resto de sus compañeros.

Lola lleva en el centro desde los diez años, vino de Colombia, no estaba escolarizada en su país y le costó mucho adaptarse al ritmo del colegio. Desde Educación Primaria ha estado en el aula de compensatoria y cuando comenzó secundaria los profesores recomendaron que siguiera en compensatoria. *–Tiene un gran desfase y muchas lagunas en su proceso de aprendizaje, motivo por el que sus capacidades son muy limitadas*” –palabras textuales de la profesora. Es una alumna muy motivada, es constante, se esfuerza mucho pero este año está en su techo, es difícil que pueda dar más de lo que está dando por sus problemas de capacidad, de memoria, que no le permiten avanzar más. Sin embargo sí que hay que valorar su proceso. Tiene mucho interés, es una niña que ayuda muchísimo al resto de los alumnos y ha hecho un buen camino. *–Es el tercer año que está en el aula de compensatoria porque repitió 1º de E.S.O. y esto se nota*” –manifestó la profesora.

Rosa ya había estado en un aula de compensatoria en Educación Primaria y siempre ha salido a apoyo. Rosa lleva tres años en el programa de compensatoria porque repitió 1º de E.S.O. *–El curso pasado para ella fue difícil porque en su familia hubo un cambio por la separación de sus padres y aún sigue siendo una situación difícil, a nivel emocional lo lleva muy mal. No fue un proceso vivido con normalidad por su familia, ella lo sufre*” –nos expuso la PCS. Además su comprensión y razonamiento es un poco limitado, le cuesta mucho la comprensión verbal incluso a veces expresarlo, también le cuesta la resolución de problemas. Pero ella tiene interés por sacarse el graduado y sabe que va a llegar hasta donde pueda, con mucho esfuerzo; quiere ser peluquera. Todos los problemas de su casa le están afectando y a veces todo ello hace que se enfade, que su ritmo de trabajo se vea afectado. Se le indicó a la familia la conveniencia de que hubiera un apoyo externo, que un equipo multidisciplinar le hiciera un estudio y recibiera ayuda psicológica pero, aunque la madre lo entendió, por todos los problemas que tenía añadidos ha pasado a un segundo plano la situación de su hija.

A Lola y a Rosa se les indicó la conveniencia de entrar en el Proyecto Socioeducativo Trampolín el curso pasado. Pero la madre de Lola no lo consideró y la situación familiar de Rosa no le permitía acudir. Rosa tiene que hacer las cosas de casa porque su madre se va a trabajar a las seis de la mañana. Y es ella la que tiene que recoger a su hermano que está en Educación Primaria. Por lo que acudir al proyecto suponía más un agobio que una ayuda.

Nadia ha llegado al colegio este curso, procede de Rumanía pero ha estado el curso anterior en Teruel, en un aula de enlace. Conoce el idioma, no tiene problemas lingüísticos.

Sus problemas vienen porque sus intereses son otros. Ella no está agusto en España, no quiere estar aquí, no quiere estudiar ni tiene ningún hábito. *–No se ha adaptado bien con el grupo, ni con el pequeño grupo de compensatoria ni con el grupo general de 2º de E.S.O.–* nos manifestaron tanto la PCS como la tutora de 2º de E.S.O. Y eso hace que choque con todos. Falta mucho a clase y en su casa no la siguen. Su familia tampoco tiene una estructura normalizada. No aprovecha el programa ni por su actitud ni por su ritmo de trabajo.

Andrés es alumno del colegio desde Educación Infantil, de origen español. Cuando estaba en 6º de Educación Primaria su familia vivió una separación un poco traumática, no la llevaron por los cauces normales. Su padre no tiene ningún tipo de relación con él pero sí con su hermano, y esto le ha costado aceptarlo a Andrés. Siempre ha sido muy comparado con su hermano, desde pequeño, porque su hermano es muy diferente a él, saca muy buenas notas. Estuvo en el aula de compensatoria en Educación Primaria. Es un niño que tiene cierta capacidad pero que por toda su situación familiar ha hecho que no llegue. Si hubiera estado en un ámbito normalizado y sin ser comparado hubiera podido llegar más. Este año está mejor, está más tranquilo pero puede dar más. Últimamente falta mucho, está con un tratamiento psicológico y el año pasado siguieron una terapia familiar con la madre. Pero es un alumno que, a poco que haga, supera fácilmente los objetivos del programa.

Andrés participa en el Proyecto Socioeducativo Trampolín -con sede en las instalaciones del colegio y del centro juvenil CEJUSA-, por derivación de la PCS y de la orientadora de secundaria, donde acuden chavales con desventajas fuertes. En el Proyecto los educadores le siguen pero el resto del tiempo está en casa solo.

Cristina vino al colegio en enero de este año (2008) procedente de un pueblo de Lima y en su pueblo ni vivía con su familia –estaba separada de sus hermanas- ni estaba escolarizada. El venir a España para ella ha sido traumático porque al principio no quería estar, todo le resultaba nuevo. Ha venido con sus cuatro hermanas a vivir con su madre que ya residía en Madrid. Su padre no vive con ellas ni aquí ni en Perú. Al principio todo era rechazo y ha sido difícil incluso el contacto físico con ella. Pero se ha visto favorecida por la acogida y ayuda de sus compañeros. Algunos profesores pidieron ayuda de forma explícita a alguna de sus compañeras, a Rosa, a Lola y a Elena. Y ahora la PCS cree que se siente bien aquí, con amigos nuevos. La PCS le ha sorprendido mucho su modo de trabajo y sus ganas por aprender. Cuando no hace algo es porque verdaderamente no sabe, es raro que no haga lo que

## Capítulo VI: Informe etnográfico

se le propone. *“Por ejemplo, en Matemáticas tiene mucho interés y sin haber estado escolarizada y sin haber cogido contenidos de atrás, con que se lo expliques a ella un momento lo entiende”*. Al grupo le ha venido bien tener a alguien así en la clase. Se la ve cómo está superando cosas a pesar de estar recién llegada a España.

Alumnos del Programa de Compensatoria de 2º de E.S.O. Curso 2007/2008. Tabla 6.2.

	Compen- satoria en Primaria	Repetición en Primaria	Repeti- ción en 1º ESO	Repeti- ción en 2º ESO	Lugar de Nacimien- to	Familia dese- tructu- rada	Adaptación individual significati- va	Procede de Aula de Enlace
Antonio		X	X		Ecuador	X		
Lola	X	X	X		Colombia			
Elena				X	Ecuador			
Andrés	X		X		España	X		
Nicolás			X		China		X	X
Nadia			X		Rumanía	X		X
Rosa	X	X	X		España	X		
Cristina					Perú	X		

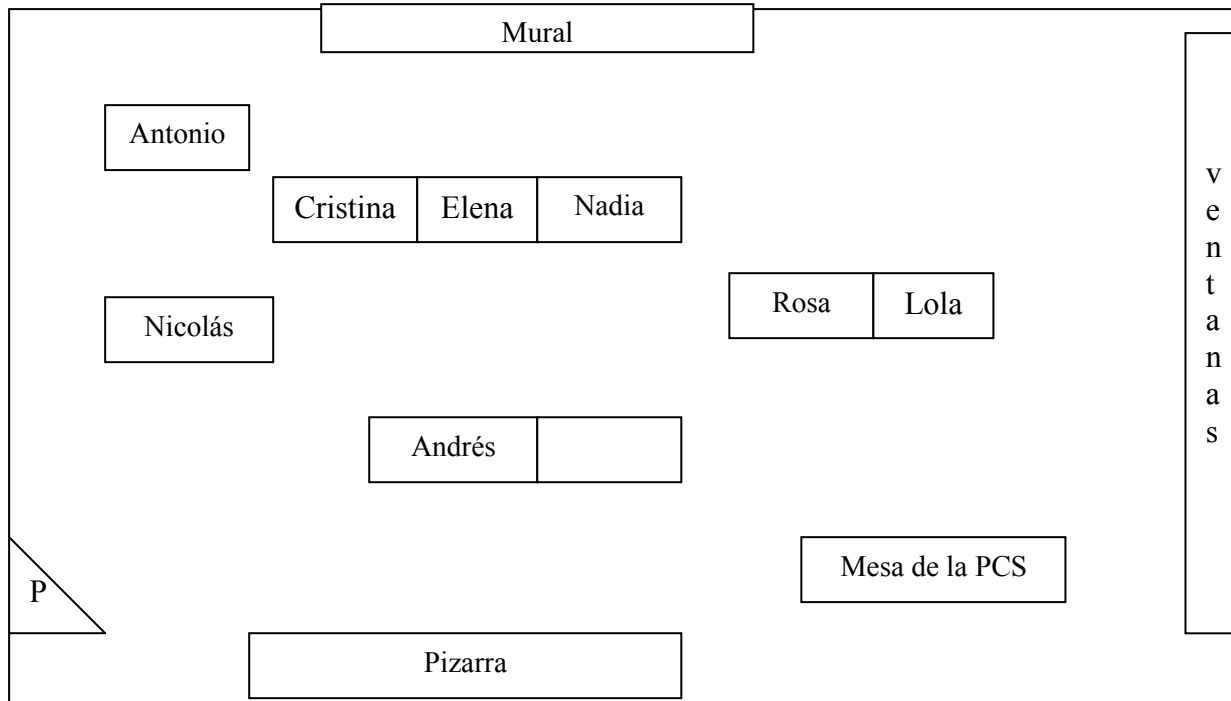
*“Este grupo de alumnos de compensatoria –excepto Nicolás– tiene los mismos objetivos, es una adaptación de grupo donde se intentan alcanzar los objetivos mínimos de su curso, segundo de E.S.O., tanto en Matemáticas como en Lengua. Pero, individualmente, cada uno tiene un ritmo y una metodología propia. Hay alumnos que avanzan más rápido que otros, pero todos deben conseguir los objetivos que son los mínimos de 2º E.S.O.”* –nos comunicó la PCS.

Colocación en el aula.-

La situación ideal de los alumnos en el aula depende de cómo se encuentren ellos cada día. Pero habitualmente hay tres alumnos que están separados –Antonio, Nicolás y Andrés– porque tienen que reforzar el trabajo individual. Andrés se distrae mucho. Nicolás por su cultura no deja nada sin hacer por lo que si está al lado de alguien lo copia todo. Se le coloca con otro compañero cuando se plantea una actividad en que necesita ayuda. Antonio necesita

centrarse y si estuviera al lado de alguien se distraerían los dos. La PCS ya lo ha comprobado al principio de curso.

Plano habitual del aula.



P = puerta

Están juntas Elena, Cristina y Nadia, con Elena en el medio para que ayude a las dos. Rosa y Lola están juntas este curso, son amigas, las dos necesitan ayuda y si se atascan en el trabajo son capaces de seguir, se conocen muy bien. Podrían estar con cualquier otra persona pero la PCS les dio la oportunidad de estar juntas y responden muy bien.

La autoestima de los alumnos del programa de compensatoria.-

La PCS tiene claro de que no solamente hay que trabajar las asignaturas instrumentales sino también las habilidades sociales. Manifiesta que es muy importante primero ganárseles afectivamente y después avanzar con cada uno a su ritmo y según sus posibilidades. *—Estos alumnos vienen muy etiquetados, con la etiqueta del fracaso y es fundamental hacerles ver que son capaces de ir consiguiendo cosas, aunque sean muy*



*pequeñas, porque cada uno es capaz de llegar a algo. Por lo que es importante valorarles cada pequeño logro”* (Principios 1, 2, 3, 6 y 7).

La PCS habla con ellos fuera de la clase en muchas ocasiones sobre cuestiones personales, a no ser que haya un motivo que rompa mucho el ritmo de la clase y les afecte a los demás, en cuyo caso corta la situación directamente. Esto lo hemos presenciado en varias ocasiones durante las grabaciones y la profesora nos lo ha puesto de manifiesto claramente. Si hay algún aspecto a resaltar se lleva a cabo en gran grupo para que su autoestima crezca, se sientan protagonistas y capaces de hacer algo. Por eso, por ejemplo, cuando Cristina ha conseguido objetivos, superar exámenes, la PCS ha hecho la valoración en público, ante al resto de los compañeros (Principio 6). Son alumnos que en las demás asignaturas –las que no entran en el Programa de Compensatoria- pasan muy desapercibidos y no se espera que consigan mucho. Los alumnos que llevan más tiempo en el programa son capaces de tener un ritmo más continuado en las otras asignaturas y los profesores se lo valoran, pero el resto es muy difícil.

Cambia mucho el comportamiento del aula de compensatoria al aula general de 2º de E.S.O., esto a veces hace que en el aula general las cosas que ellos saben hacer bien no resulten ni apenas se perciba. *–Se puede decir que estos alumnos son aceptados en el aula general de segundo, tanto por parte de los alumnos como de los profesores”* –como nos lo ha manifestado la PCS y la tutora de 2º de E.S.O.

Metodología en el programa de compensatoria.-

La PCS nos comenta que en compensatoria la manera de explicar es muy diferente y se da mucha importancia a los mínimos. En cuanto a la metodología trabajan por parejas, en grupo o individualmente. Es necesario cambiar mucho de ritmo porque sino se aburren. La metodología cambia en algunos aspectos pero en otros no, porque ellos llevan su cuaderno, tienen sus exámenes, si hay una animación a la lectura con el grupo general, ellos también la hacen. Es decir, siguen trabajando como los alumnos de las demás clases de secundaria. Cambia más la relación que se crea entre los alumnos de compensatoria con la PCS con respecto al grupo grande (Principios 1, 2, 3 y 4). Aspecto que hemos percibido durante las sesiones de grabación y en las conversaciones mantenidas con la profesora y con los alumnos.

Un aspecto que verdaderamente produce un cambio en sí mismo es el número de alumnos, puesto que al ser un grupo pequeño da más juego para hacer otras cosas. *“El ritmo cambia en cuanto que si hay cosas que se tienen que suprimir porque no son importantes y no van a llegar, se suprimen. Y si se tiene que dedicar más tiempo a alguna parte del temario que en el aula general, se le dedica”*. Cambian mucho los ritmos e incluso el trabajo de cada uno porque a veces uno lleva unos ejercicios o hace unos problemas que otros no hacen.

Por otra parte, al ser un grupo pequeño de alumnos se les atiende más personalmente. El hecho de que sean ocho facilita que casi todos los días la PCS vea su cuaderno y que si se explica pase individualmente por la mesa de cada uno. Eso facilita la labor de seguimiento de los alumnos además de la similitud que existe entre ellos. El que sean pocos alumnos es una ventaja muy apropiada por la situación de los alumnos del programa de compensatoria.

La PCS cuando corrige un examen, no sólo pone la nota sino que añade algún comentario del tipo *“~~to~~ has hecho bien”*, *“~~ánimo~~”*, *“~~qué~~ bien que has hecho esto”* o *“~~ponte~~ las pilas porque no has hecho nada”* (Principios 3, 4, 6 y 7).

Relación PCS – alumnos del programa de compensatoria.-

La relación que mantiene la PCS con los alumnos de compensatoria es especial porque primero se los ha tenido que ganar afectivamente y porque pasa muchas horas con ellos –doce horas semanales- y esto durante uno, dos o incluso tres años. Se les llega a conocer mucho, la PCS nota cuándo les pasa algo –según nos lo ha puesto de manifiesto- y ellos también conocen a la PCS –elemento que también los alumnos valoran y nos lo han comentado en varias ocasiones. Es una relación espontánea y de respeto mutuo (Principios 2, 3 y 4). Cuando los alumnos llegan al aula, la PCS siempre les pregunta cómo están, si es lunes les pregunta *“~~qué~~ tal el fin de semana”* o si es viernes *“~~qué~~ vais a hacer”*, con el fin de que ellos se sientan queridos y vean que hay alguien que les sigue y acompaña. Todo esto hace que respondan mejor en la clase. Pero en este aspecto no todos responden igual. Por ejemplo, *“~~este~~ año Nadia no ha entrado”* porque cuando la PCS ve algo que no es, lo corta. Y, por ejemplo, Antonio tiene muchos altibajos, es muy inestable emocionalmente por lo que no siempre está ni responde de igual manera.

Los que son emocionalmente más sensibles o han pasado procesos más difíciles y la PCS les ha acompañado responden mejor a cualquier estímulo. Por ejemplo, esto se percibe en Rosa, a la que la profesora ha acompañado durante todo el proceso que ha vivido en su familia. Si durante la clase o en una explicación, la PCS nota que pasa algo a un alumno después de la explicación la profesora le saca fuera del aula para preguntarle qué le pasa. Y esto los alumnos lo agradecen. A partir de aquí, *–evitando mucho la relación personal diaria, se van consiguiendo objetivos que de otra manera serían difíciles de alcanzar–* aclara la PCS.

El período de observación del aula de 2º E.S.O. Compensatoria fue del 22 de enero al 5 de mayo de 2008. Además de una sesión de entrevista abierta a todos los alumnos el nueve de junio, con el objetivo de recoger su percepción del centro y de las relaciones con sus compañeros y sus profesores.

Durante las primeras sesiones tomamos contacto con el grupo y fuimos estableciendo una presencia de normalidad, integrándonos en el entorno del aula. Los alumnos han respondido muy bien. Las sesiones de grabación utilizadas han sido 25, repartidas en las áreas de Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas. La muestra recogida es plenamente satisfactoria puesto que son las tres áreas que conforman el Programa de Compensatoria en Educación Secundaria.

### **6.3.1 Ciencias Sociales en 2º E.S.O. – Compensatoria.**

El contenido de este apartado nos introduce en la práctica educativa en el aula de compensatoria de segundo curso de secundaria, en relación con la asignatura de Ciencias Sociales. Describimos todo lo que acontece en el aula, lo analizamos desde los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco y ponemos de manifiesto las validaciones de la profesora implicada.

Recogemos en la Lista de Control 6 (Anexo XXI) la presencia de comportamientos, hábitos y actitudes observados en las sesiones grabadas de Ciencias Sociales, según los referentes de observación, los hábitos y actitudes del apartado 4.3 de la presente tesis.

Los alumnos van al aula de informática de forma esporádica y con el fin de que trabajen con una mayor motivación. Ya han realizado dos trabajos de Sociales en power-point y en dos ocasiones han buscado información y mapas de los temas que están dando.

La sesión comienza con un saludo directo y cercano entre la profesora y los alumnos. Cuando coincide que es la primera sesión de clase que tiene la PCS con este grupo de alumnos, pregunta a cada uno cómo está o cómo se encuentra con el fin de conectar con la realidad que cada alumno vive, como nos los puso de manifiesto la profesora en la entrevista mantenida con ella a posteriori. Esto es muy importante –como nos dijo la PCS- porque *“estos chicos tienen unas vivencias que no siempre les ayudan pero que si las conoces, porque ellos te las cuentan, les puedes ayudar”*. Además *“cuando muestras interés por sus cosas... tienes en tus manos más poder para motivarles a trabajar y estudiar, y convencerles que es por su bien”*. A continuación reproducimos el diálogo mantenido un lunes, al comienzo de la clase de Ciencias Sociales.

PCS: *Ya estamos todos. ¿Qué tal el fin de semana?*

(Uno dice bien, otro dice mal y otros se callan).

Andrés: *Hemos perdido 18 – 0.*

PCS: *El Madrid ha ganado.*

Rosa: *Es verdad, hemos quedado 7 – 0.*

Rosa: *¿Has visto a la que han matado?*

PCS: *Sí, una china.*

Rosa: *Pues es en mi bloque, la de arriba.*

Lola: *¿En dónde?*

Rosa: *En San Blas, a tiros, pero mi madre y yo no nos hemos enterado de nada.*

PCS: *Nadia, ¿qué tal el fin de semana?*

Nadia: *Mal.*

PCS: *Mal ¿por qué?*

Nadia: *He estado en casa.*

PCS: *¿No has salido?*

Nadia: *No.*

PCS: *¿Has estado castigada?*

Nadia: *No he visto a nadie.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *¿No has visto a nadie?, ¿estás enfadada con todo el mundo?*

(Nadia se queda en silencio).

PCS: *Elena, ¿vas mejor?*

Elena: *Sí, bien, muy bien.*

PCS: *Como me alegro porque la otra semana estabas por los suelos. ¿Estás remontando?*

Elena: *Sí, ya.*

PCS: *¿Hablaste con él?*

Elena: *Sí.*

PCS: *Vale.*

(Elena se había enfadado con su chico la semana anterior).

PCS: *Cristina, ¿qué tal?, la semana pasada no estuviste bien ¿y ésta?*

Cristina: *Bien.*

Durante las sesiones de Ciencias Sociales es continua la interacción PCS-alumno/s (Principio 7). Las explicaciones por parte de la profesora se combinan continuamente con la conexión con la realidad de los alumnos, con lo aprendido en otras ocasiones, con experiencias del alumno, y con actividades que les ayudan a comprender y aprender a través del trabajo individual, dual o en equipo. La realización de resúmenes y esquemas ayuda a los alumnos en el aprendizaje. Todo gira en torno al “~~a~~prender a aprender” del alumno para su desarrollo integral (Principio 1) –como nos puso de manifiesto la PCS. Incluso hay momentos en que el propio alumno estudia en el aula bajo la guía de la profesora. El trabajo es arduo puesto que cuando la PCS les pregunta no suele obtener buenos resultados a la primera, pero a fuerza de un seguimiento exhaustivo del trabajo de cada alumno por parte de la profesora “~~p~~oco a poco van obteniendo resultados positivos” -palabras textuales de la PCS.

La PCS, en toda actividad realizada en el aula, da suma importancia a las intervenciones de los alumnos, les da la palabra, valora sus intervenciones e interactúan frecuentemente. Hemos percibido un trato respetuoso al hablar profesora y alumno/os (Principio 2). La interacción PCS-alumno/os se ha hecho patente en múltiples ocasiones a lo largo de la grabación como podemos constatar a continuación (Principios 6 y 7).

(Cuando la PCS entrega los mapas corregidos a cada alumno)

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Pusimos primero el viernes para entregar el mapa, luego lo ampliamos al lunes, ayer. Y todavía hay personas que no me lo han dado. Por ejemplo Elena no me lo ha dado y Antonio tampoco.*

Antonio: *Me falta pintarlo.*

PCS: *Lo estabas pintando ayer. ¿Hoy está pintado?*

Antonio: *No. ¿Lo puedo pintar ahorita?*

PCS: *No, ahorita no lo vas a pintar.*

Antonio: *Pues a ver si lo he traído (mira en su mochila).*

(Antonio le enseña el mapa sin acabar).

PCS: *Está a medias, pues tendrás la nota a medias.*

PCS: *Cristina, muy bien, muy bien hecho (y le entrega el mapa).*

PCS (a Rosa): *Vamos a ver, ¿cuántas veces has puesto París?, ¿qué pasa que hay dos París? (Raquel la mira muy seria, atentamente). Y, Madrid, ¿qué pasa que ahora está en Bilbao casi? Hombre que no me sepas colocar París está mal pero... pero lo que no pudo pasar es que no sepas colocar en tu país la ciudad donde tú vives, Rosa. ¿Lo ves? (Rosa asiente con la cabeza).*

(Durante la realización del esquema de una parte del tema, después de haberlo leído y explicado entre todos, profesora y alumnos).

PCS: *Rosa, dime las fechas que vamos a poner.*

Rosa: *1989, ¿es ésta, no?*

PCS: *Dos fechas.*

Rosa: *Si, 1989 y 1993.*

PCS: *Estas fechas son clave. ¿Qué pasa aquí?, lo que decías antes, Antonio. Antonio dínoslo ahora.*

(Antonio lo dice. La PCS lo repite en alto y lo escribe en la pizarra. Al mismo tiempo cada alumno lo va escribiendo en su cuaderno)

PCS: *Estos tres países eran antes...*

Antonio: *La Europa del Este.*

PCS: *Busca porqué se dividen.*

Rosa: *La crisis económica y las reformas políticas.*

PCS: *¿Qué palabra podemos poner aquí que nos ayude a entender esto?*

Rosa: *Causas.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Cristina, ¿tú qué pondrías en el esquema?, porque tú haces muy bien los esquemas.*

(Cristina se queda en silencio).

Elena: *Cristina está afónica.*

PCS: *Lola, tú ¿qué pondrías?*

Lola: *¿Por qué?*

PCS: *Tú pondrías por qué, Lola. Causas o por qué... Pues cada uno que ponga la palabra que más le ayude.*

(El esquema lo construyen entre todos, alumnos y profesora, oído el parecer de cada uno para que lo comprendan y les sirva para estudiar. De esta manera se vuelve a ver todo lo explicado paso a paso y escriben lo fundamental).

Las explicaciones consisten en una lectura colectiva pausada, explicada y comprendida con la intervención de todos –alumnos y PCS- que termina con la construcción del esquema entre todos, en la pizarra y cada uno en su cuaderno.

PCS: *Bueno, página 88 y 89. Vamos a ver cómo ha llegado a ser Europa... Bien, vamos a empezar a leer. Luego al final vamos a hacer un esquema todos juntos en la pizarra. Pero primero vamos a leerlo poco a poco y entenderlo.*

Incluso la PCS explica aquellos términos que no son habitualmente utilizados por los alumnos o que algunos dudan de su significado en el contexto concreto del tema.

(Lola lee).

PCS: *Desintegración. ¿Qué significa desintegrar?*

Lola: *¿Separarse?*

PCS: *Cuando algo se desintegra, algo se separa ¿sí o no? Si tú echas una pastilla de jabón a la lavadora, esta se desintegra. ¿Qué pasa, Rosa?*

Rosa: *Que se disuelve.*

PCS: *Pues lo mismo pasó con estos tres grandes países.*

PCS: *Nórdica, ¿a qué nos suena?*

(Silencio, los alumnos se miran para ver si alguno lo sabe).

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Al norte. La Europa nórdica será del mapa todos los países que están más arriba, en el norte* (la profesora con el libro abierto frente a los alumnos va señalando con el dedo). *Por ejemplo, Noruega, Suecia, Finlandia, Islandia. Todo esto será la región nórdica de Europa.*

PCS: *Si os digo por ejemplo Europa mediterránea. Será la Europa que está bañada por el mar...*

Los alumnos: *Mediterráneo.*

PCS: *Por ejemplo Italia. Bien. Si os digo por ejemplo la Europa atlántica.*

Antonio: *Irlanda, Reino Unido.*

PCS: *Y si os digo Europa central.*

Rosa: *Los que están en el centro.*

PCS: *Por ejemplo Austria, Alemania...*

Antonio: *París.*

PCS: *Me falta uno, Europa del este. Mirando el mapa, el este sería según miro a la derecha.*

PCS: *Hay zonas con un alto nivel de renta. Renta es dinero, eh. No significa otra cosa. Cuando tus padres hacen la Declaración de la Renta.*

Rosa: *Yo pensaba que era rellenar papeles ahí...*

PCS: *Pero ¿para qué lo rellenan?*

(Rosa se queda en silencio mirando a la profesora).

PCS: *Para pagar a Hacienda o para que Hacienda te devuelva.*

La PCS realiza una atención personalizada, con un seguimiento exhaustivo del trabajo de cada alumno y alumna. De modo que cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás (Principio 6).

(La PCS se acerca a Elena, mira su esquema y le comenta alguna cosa que le falta).

PCS: *¿Y las características?*

(Le da unas palmaditas en el brazo).

PCS: *Se te ha ido la pinza...* (Elena asiente con la cabeza). *Pues venga, arréglalo.*

(La PCS se acerca Nadia y mira su esquema).

PCS: *Nadia, ¿cómo vas?*



Nadia: *Bien.*

(La PCS se acerca a Rosa y mira su cuaderno, le ayuda a ver alguna falta fijándose en el libro).

PCS: *¿Y los países?*

Rosa: *¡Es verdad! Bueno, pues hago aquí otra flechita.*

(La PCS mira el trabajo de Lola y hace un comentario en alta voz).

PCS: *Europa es un nombre propio y como todos los nombres propios se escriben con mayúscula, colegas. Lola, Europa, ¿cómo lo tienes puesto en el título?*

Lola: *Con mayúscula.*

Rosa (que está al lado de Lola): *Aquí, Lola, lo tienes con minúscula* (se lo señala en el cuaderno).

(Otro día en que durante un rato trabajan los alumnos en silencio).

PCS: *Cristina, ¿déjame tu cuaderno un momento?*

(Cristina va a la mesa de la profesora con el cuaderno y ésta lo examina hoja por hoja).

PCS: *Te incorporaste justo en enero al colegio, ¿no?*

(Cristina asiente con la cabeza).

PCS: *Vale, déjame tu cuaderno y ahora te lo llevo.*

(La PCS mira el cuaderno y hace anotaciones en su cuaderno de notas, después le devuelve el cuaderno y le hace algún comentario).

(La PCS se acerca a Nadia y revisa su cuaderno detenidamente. A continuación hace lo propio con el cuaderno de Elena).

PCS: *¿Cómo vas, Elena?*

(Elena asiente con la cabeza. La PCS y Elena establecen un feed-back sobre el contenido del cuaderno).

PCS: *A ver, Andrés, ¿cómo vas? (Revisa su esquema). Y, ¿esto? (le coge la mano y mira lo que tiene dibujado). ¡Madre mía! Pero bueno, como te vea tu madre te da con el scotch-brite hasta que te salga. Venga, sigue que vas bien.*

Andrés: *Me lo ha hecho Sara.*

PCS: *Encima ¿no te lo has hecho tú?*

(La profesora coge el esquema que está haciendo Nicolás y lo revisa).

PCS (a Nicolás): *Has hecho lo que ha hecho tu compañero. No me vale que copies el del libro o el de tu compañero. Quiero que pienses tú, con esta cabeza* (la PCS le toca la cabeza). *Que ya sé yo el juego que me haces.*

El alumno se siente libre de intervenir en cualquier momento de la sesión y la profesora está siempre dispuesta a los reclamos de los alumnos (Principio 2, 3, 4 y 7). Aunque Antonio en algunas ocasiones se ha sobrepasado en el contenido de sus intervenciones e incluso en el tono de las mismas. En cuyo caso la PCS le ha recordado lo que debe hacer en ese momento y cómo debe comportarse. Como nos manifestó la profesora, es un alumno que carece de hábitos en su vida ordinaria y le cuesta ser constante, y aunque ha mejorado mucho desde el comienzo de curso necesita que pacientemente se le recuerde su deber y se le exija (Principios 2, 3, 4 y 7). Incluso algún compañero de clase le dice: *–No te pases*”.

(La PCS pregunta a los alumnos en clase y manda cerrar el libro a todos).

PCS (a Antonio): *¿Qué haces con el libro abierto?*

Antonio: *Es que no me sé nada.*

PCS: *Ya sé que no sabes nada pero ciérrame el libro.*

(Durante una explicación en el aula).

PCS: *Antonio, ¿tienes algún problema para seguir la clase?* (Antonio se está columpiando en la silla y rascándose la espalda).

Antonio: *No.*

PCS: *¿No, verdad? Entonces la vas a seguir como el resto de tus compañeros.*

Antonio: *¿Por qué?*

PCS: *Porque te veo algo así como inquieto.*

Antonio: *¿Puedo rascarme la espalda?* (y sigue rascándose).

PCS: *Sí, pero... uno se rasca y ya* (Antonio deja de rascarse).

(Los alumnos van comparando dos mapas del libro y van diciendo los países que han aparecido nuevos. Intervienen todos los alumnos).

Antonio: *El Mar Negro.*

PCS: *No me digas tonterías. El Mar Negro está pero lo que pasa es que en uno pone Mar Negro y en otro no pone nada. Que yo sepa los mares no se cambian de lugar, ni se fragmentan, ni se dividen* (términos que acaba de explicar). *Y no me hace ninguna gracia esa tontería, Antonio. Porque una persona de 2º de Secundaria que me diga esta barbaridad... Me parece que me estás tomando el pelo y ya está bien.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

Antonio: *Malta tampoco está.*

PCS: *Sí, sigue.*

Antonio: *No está.*

PCS: *Te están llamando la atención y sigues. Malta está, solo que en un mapa está nombrado y en el otro no.* (La PCS se acerca a Antonio y le indica la zona del mapa de la que están comentando los cambios).

(Los alumnos leen en alto la parte que les toca y la profesora va comentando lo que leen).

PCS: *Europa Nórdica, Alexis empieza.*

PCS: *¿Sabes dónde estoy?*

Antonio: *No.*

PCS: *Antonio, por favor, ¡mírame!, respira. Lee Europa Nórdica bien leído.*

PCS (a Antonio): *No me hables con algo en la boca, como comprenderás... Abre el libro.*

Antonio: *Yo no vine.*

PCS: *El día que expliqué esto tú sí estabas.*

Rosa: *¡Qué mentiroso!*

(Antonio sigue protestando).

PCS: *El único que no estaba era Nicolás, el resto estaba.*

PCS: *¿Qué significa movimientos migratorios?*

PCS (a Antonio): *No me lo puedo creer que tú no sepas decir esto. Mira, Elena se está riendo.*

(Antonio sonríe y lo explica pero bastante mal).

Antonio: *¿Puedo ir al baño?*

PCS: *No.*

Antonio: *Me hago pipí* (lo dice en tono bajo y riéndose, Elena también se ríe).

PCS: *Yo no voy a estar aguantando todas estas tonterías.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

Han sido múltiples las ocasiones en que, en el desarrollo de las sesiones de Ciencias Sociales, la PCS ha conectado con la realidad de los alumnos, de modo que la interacción con los alumnos constituye un trabajo educativo más efectivo (Principio 4 y 7) y crea una pedagogía de ambiente más motivadora (Principio 6).

Antonio: *¿Qué significa URSS?*

PCS: *La URSS es lo que era antes Rusia. ¿A que Nadia sabe lo que significaba URSS?*

Nadia: *Sí.*

PCS: *Nadia, ¿esto te suena, no?*

Nadia: *Sí (muy atenta).*

PCS: *Cuando esto sucedió en tu país, ¿tú ya habías nacido?*

Nadia: *No (y niega con la cabeza).*

PCS: *O sea, que tú ya naciste en la nueva Rumanía... Pero te suena porque tus padres, tu familia, lo han vivido.*

PCS (a Nadia): *Vamos a ver cada región qué características tiene. Cuando llegue la zona de Rumanía nos lo explicas, ¿vale?*

(Cuando hablan de la natalidad, la PCS les hace ver su realidad familiar).

PCS: *Nicolás es hijo único; Andrés son dos hermanos; Antonio son 7, siete hombres, japañada va tu madre!; Elena (dice 5) 5; Nadia (dice 3) 3; Rosa sois 2; Lola es hija única; y yo sólo tengo un hermano y no tengo hijos.*

...

PCS: *Las mujeres en Europa tenemos entre uno y dos hijos, uno y medio. Sin embargo, ¿por qué Elena y Antonio tienen tantos hermanos? Aquí venís (señala una hoja del libro), América del Sur nos dobláis, tenéis tres. Sin embargo en Asia, continente de origen de Nicolás, casi tres...*

PCS: *Esto ¿a qué se debe?*

Lola: *A la economía.*

PCS: *¿A qué más cosas?*

Antonio: *A los anticonceptivos.*

PCS: *Hay más cosas, pensad.*

Andrés: *Antes la mujer no trabajaba y ahora está en el mundo laboral.*

PCS: *¡Menos mal!*

(El tema continua con los movimientos migratorios).

PCS: *Estamos en los movimientos migratorios. Los que sois inmigrantes, que sois la mayoría, menos Rosa, Andrés y yo, contasteis vuestra propia experiencia, ¿os acordáis?, y Nicolás hizo el título del mural.*

(Se refieren a una actividad que hicieron a principio de curso).

PCS (a Elena): *Y el día en que estés en un trabajo, ¿qué le vas a decir al Jefe? ¡No he cumplido la fecha porque se me ha olvidado!*

Elena: *Pero eso es diferente, es diferente estudiar a trabajar.*

PCS: *No te creas que es tan diferente. Hay una cosa que se llama responsabilidad.*

PCS (a Antonio): *Esto no tiene sentido. Yo leo esto y me sale la carcajada. Mira léelo.*

(La profesora se lo lee y le escribe algo en el cuaderno). *Tú no puedes ir el día de mañana por ah, escribiendo así.*

Antonio: *¿Por qué?*

PCS: *Porque se van a reír de ti. Explica el por qué (señala en el cuaderno).*

PCS: *Ayer os dije que os fijarais en las noticias. Hoy es un día importante.*

Rosa: *Lo he oído en la radio, algo pasaba. Zapatero ha hablado de alguien sobre algo.*

(Todos se ríen, también Rosa, de lo bien que se ha explicado).

PCS: *Lo más normal es que Zapatero hable de alguien o con alguien.*

Rosa: *Que sí que lo he escuchado en la radio pero no sé con quién.*

PCS: *Hoy, hoy es la investidura. Esa palabra viene de la historia... Hoy es la investidura del Presidente del Gobierno en el Congreso de los Diputados. Entonces hoy el Presidente del Congreso presenta al resto de los políticos al Presidente.*

Rosa: *Habla de Economía y de yo qué sé qué otra cosa.*

PCS: *Hace su primer discurso como presidente en este nuevo mandato. Luego echáis un ojo a las noticias de las tres de la tarde.*

Antonio: *Lo de prometer y prometo...*

PCS: *No, lo de prometer y prometo lo hará delante del Rey.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Ahora vamos a ver nuestro territorio cómo se organiza. Eso tiene que ver con el mapa que estáis haciendo. ¿Quién de aquí sus padres, aunque no sean de España, pertenecen por ejemplo a un pueblo? Un pueblo o sea que no han nacido en una capital, en una ciudad.*

PCS: *Mis padres.*

Rosa: *Mi madre.*

Lola: *Mi madre.*

PCS: *La madre de Cristina también, ¿no?*

(Cristina asiente con la cabeza).

PCS: *Elena, ¿tú dónde has nacido?*

Elena: *En Guayakil.*

PCS: *¿Eso es una ciudad o un pueblo?*

Elena: *Una ciudad.*

PCS: *¿Tus padres han nacido también allí?*

Elena: *Mi madre ha nacido en un pueblo.*

PCS: *Nadia.*

Nadia: *Ciudad.*

PCS: *Nicolás.*

Nicolás: *Ciudad.*

PCS (a Antonio): *A ver, te tocó, ¿pueblo o ciudad?*

Antonio: *Ciudad.*

PCS: *¿Para qué digo esto? Par que sepamos la diferencia entre lo que es un municipio y una ciudad o provincia.*

...

PCS: *El municipio tiene una Ayuntamiento. Seguro que vuestra ciudad sea grande o pequeña tiene un Ayuntamiento. ¿Sí o no?*

Todos los alumnos: *Sí.*

PCS: *Y ¿quién manda en el Ayuntamiento?*

(Los alumnos se quedan en silencio, pensando).

PCS: *El Alcalde.*

Rosa: *Sí, el Alcalde, eso.*

...

PCS: *Ahora, un conjunto de pueblos formarán una provincia. Tu madre has dicho que es de un pueblo de Extremadura, ¿no? ¿De Cáceres o de Badajoz? (a Rosa)*

Rosa: *De Badajoz.*

PCS: *Pues todos los pueblos de Badajoz forman la provincia de Badajoz.*

PCS: *Y según lo que habéis dicho, tolos los pueblos de Puerto Viejo formarán la provincia de Guayaquil, ¿no?*

(Antonio y Elena se sonríen y asiente).

En el trabajo de grupo, los alumnos se respetan, complementan, ayudan y apoyan (Principio 3). Lo hemos percibido en la realización de mapas por parejas, en la realización de ejercicios y de esquemas. Observamos una solidaridad cotidiana entre ellos a través de la ayuda mutua en el trabajo de aula, sea éste a dúo, en grupo o a través del juego. Creemos que puesto que todos tienen dificultades y problemas en muchos momentos se produce un movimiento espontáneo de comprensión (Principio 3), en el marco de un ambiente de colegio en el que se sienten agusto –como nos manifestaron los alumnos (Principio 6).

El respeto y la colaboración entre los alumnos han quedado patentes en el juego que realizaron sobre un tema (dos grupos de tres personas). El Pasapalabras fue preparado por los alumnos y la profesora, todos aportaron preguntas en la sesión anterior. Además, la norma del juego que favorecía la colaboración era que nadie podía responder individualmente, sino que tuvieron que nombrar un portavoz de grupo que decía la respuesta después de comentarla entre los miembros del grupo. Durante el juego cada equipo comenta al oído la respuesta que creen correcta y luego el portavoz la dice en alto. Pero hay preguntas en que dos de los tres alumnos del equipo no saben la respuesta y asienten ante la propuesta del alumno o alumna que dice saberlo. En esta ocasión, en un grupo destaca Elena y en el otro Alejandro.

Cada alumno y alumna respeta y valora las diferencias que existen entre ellos (Principio 2, 3 y 6). Reconocen cómo es cada uno aunque esto es un camino que –como nos ha dicho la PCS- se cuida constantemente. Aún así, hemos percibido que, en general, les cuesta la alumna procedente de Rumanía por su forma de ser y de manifestarse a los demás. Incluso esto lo han expresado en la entrevista que tuvimos con ellos en junio.

En el momento en que un alumno o alumna supera una dificultad la PCS lleva a cabo un refuerzo positivo, reconoce su esfuerzo y suele decirle: *¡Muy bien, colega!* La PCS cuida

el refuerzo positivo a la mínima respuesta que sea correcta, con el fin de estimular y motivar a saber más, a que piensen y se expresen (Principios 2, 3, 4, 6 y 7).

PCS (a Antonio): *Bueno, muy bien, colega. ¡Cómo me alegro de esa aportación!*  
(Antonio se sonríe orgulloso).

(Cuando termina el Pasapalabra).

PCS: *Vosotros tenéis un positivo por haber hecho el esquema, por haber hecho las preguntas y por haber participado* (al Grupo 1). *Y vosotros tenéis dos positivos por lo mismo y además por haber ganado* (al Grupo 2).

(La PCS muestra especial cuidado en reconocer a Cristina su trabajo puesto que se ha incorporado al centro en enero y su esfuerzo se le nota de día en día, como nos lo ha dicho la profesora).

PCS (a Cristina): *Muy bien, muy bien hecho* (y le entrega el mapa).

(Como también se lo demuestra a Lola ~~—siempre que encuentro ocasión~~” —palabras de la profesora- puesto que sólo sobresale en el empeño en su trabajo).

PCS: *Lola, te lo has currado!*

El lenguaje que se emplea en el aula denota una espontánea familiaridad, donde el respeto (Principio 2), el interés por el otro, la comprensión (Principio 3) y la ayuda son claramente favorecedores en una comunicación educativa (Principio 4).

PCS: *¿Qué te pasa?* (la profesora se acerca a Antonio).

Antonio: *No me escribe el boli.*

PCS: *Toma, coge el mío y escribe* (la profesora le deja un boli a Antonio).

(La PCS se queda de pie al lado de Antonio y le recuerda cómo tiene que hacer el esquema y que éste le va a ayudar a estudiar. La profesora habla a media voz con él. Hablan también de cómo va el Barça).

PCS: *...yo sólo tengo un hermano y no tengo hijos.*

Andrés: *¡A nosotros!*

Rosa: *A mí.*



PCS: *¡Ya tengo bastante!*

(En otro momento la PCS deja su regla a Antonio o un borrador a Andrés o un bolígrafo a quien se le termina durante la clase).

(Durante la realización de un esquema).

PCS: *Cristina, toma mi libro.* (La profesora le deja el libro de Sociales porque Cristina aún no lo tiene).

(La PCS dice a Cristina lo que vieron ayer en clase y los ejercicios que hicieron, puesto que no vino a clase).

(Durante el Pasapalabra)

PCS: *Con la ache. Isla americana.*

(Los tres alumnos del grupo 2 hablan entre sí).

Grupo 2: *Honduras.*

PCS: *¿Honduras es una isla?*

PCS: *Lola, me da un tabardillo.*

(Cuando a algún alumno se le ha olvidado algo).

PCS: *Se te ha ido la pinza...* (El alumno asiente con la cabeza). *Pues venga, arréglalo.*

(Esta expresión ha sido habitual en las sesiones grabadas y la profesora afirma que últimamente la suele utilizar porque es uno de los términos habituales de los adolescentes y “*es importante conectar con su lenguaje*” –nos manifestó la PCS).

La PCS les inculca el hábito del cumplimiento del propio deber –como nos lo dijo en la entrevista- pero ~~les~~ *cuesta cumplir con sus deberes, han hecho un camino pero...*”. Esto es propio de los alumnos del programa de compensatoria y así lo hemos puesto de manifiesto al hablar de los alumnos anteriormente. La profesora valora en cada uno el trabajo y el esfuerzo que realiza (Principio 6) y no sólo los resultados que obtiene. Y esto sólo es posible porque conoce a cada uno, acompaña sus procesos de trabajo y superación, y busca su desarrollo integral como persona (Principio 1). Esto lo hemos percibido, además del seguimiento cotidiano del trabajo de cada uno, en la entrega de los exámenes. La PCS explica uno a uno la corrección de su examen, los fallos cometidos, las respuestas correctas y todo aquello que el

alumno o la alumna necesite para comprender su puntuación y saber cómo superarse la próxima vez.

El trabajo en un grupo reducido -como lo es el programa de compensatoria- se fundamenta en un trabajo cooperativo (Principio 7), lo que no quita el necesario trabajo individual por parte de cada alumno, *“puesto que el desarrollo integral del alumno necesita del esfuerzo individual”* –palabras textuales de la PCS- (Principio 1). La profesora varía los componentes del trabajo cooperativo y cuida actividades más lúdicas para trabajar en grupo los contenidos de Ciencias Sociales. Incluso la preparación de las actividades se realiza entre todos, como presenciamos en el juego por equipos sobre el tema del sistema democrático. Entre los alumnos y la profesora prepararon las preguntas del juego en una sesión de clase, y posteriormente se llevó a cabo el juego por equipos (Principio 4, 6, 7 y 8).

Advertimos una convivencia alegre y familiar desde que los alumnos entran en el aula y en las relaciones entre ellos y con la PCS durante el desarrollo de las sesiones (Principio 5). Exponente que nos ha reafirmado la profesora durante la entrevista que mantuvimos con ella. La armonía no siempre es fácil de mantener por la tipología de los alumnos de compensatoria; *“depende de cómo vengan los alumnos cada día”* –nos comenta la PCS. Este ritmo de trabajo educativo es posible por la experiencia que la PCS tiene en el Programa de Compensatoria, en el que lleva seis años consecutivos.

Los alumnos expresan que su relación con la PCS es buena aunque no siempre entienden que les exija.

Andrés: *Buena, menos algunas veces que por problemas, que son normales, pues se pone un poquito más borde pero eso es normal.*

Entrevistadora (a Nicolás): *¿Te relacionas bien con la PCS?*

Nicolás: *Sí.*

Entrevistadora: *¿No te importa hablar con ella?*

Nicolás: *No (se sonríe).*

Entrevistadora: *¿Quién quiere decirnos algo más?*

Lola: *Bien, normalmente nos ayuda y siempre está ahí.*

Antonio: *Bien. Este trimestre me he cabreado mucho con ella pero...*

Entrevistadora: *¿Luego se arreglan las cosas con ella cuando pasa algo?*

Antonio: *Sí, he hablado.*

Elena: *Pues yo con la PCS me llevo bien. Lo que pasa es que bueno, algunas veces, yo intento explicar algo pero ella...*

Entrevistadora: *Cristina, ¿qué tal con la PCS?*

Cristina: *Bien.*

*“La relación con ellos es buena, pero no siempre entienden que todo lo haces por su bien”,* nos expresó la PCS.

Todos saben y se sienten responsables del bien común (Principio 7) pero no todos los días tienen el mismo empeño y constancia. En la entrevista que mantuvimos con ellos nos mostraron no muy buena relación con una alumna de compensatoria que, como faltaba mucho, ese día no estaba en clase. La razón que fuera de cámara nos manifestaron resultó ser la dificultad para relacionarse con ella *“porque es muy rara”*. Como nos dijo la PCS, es una alumna que no quiere estar ni aquí ni en España; lleva en el centro sólo este curso. *“No siempre la inmigración se realiza en condiciones favorables para los niños y menos para los adolescentes”*- nos declaró la profesora.

Entrevistadora: *¿Cómo es la relación con los compañeros de clase? ¿Quién empieza?*

Lola: *Este año por los que han venido nuevos y así, ha habido peleas, pero ha sido buena.*

Antonio: *Buena, casi con la mayoría me llevo bien, sólo con una estúpida que me cae mal (no estaba presente porque suele faltar mucho a clase). Con los demás me llevo bien.*

Entrevistadora: *¿Cómo es la relación con los compañeros?*

Nicolás: *Es buena, está bien.*

Entrevistadora: *¿Hay confianza para decir las cosas?*

Nicolás: *Sí.*

Andrés: *Pues buena. Con los nuevos compañeros que han venido, bien! Ha estado bien pero alguno que otro... así... que se pasaba de listo, no por chicos sino por chicas, que se creen que son las mejores...*

Entrevistadora: *Pero eso ¿alguna vez, no?*

Andrés: *No, pero se creen las más chulas de la clase...(algunas alumnas que no son del Programa de Compensatoria).*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

Entrevistadora: *Pero ¿tus relaciones son buenas o regulares?*

Andrés: *Sí, sí, son buenas.*

Entrevistadora: *¿Cómo es tu relación con los compañeros, Cristina? Fíjate que llevas aquí cinco meses, ¿no?*

Cristina: *Sí. Ha sido buena.*

Entrevistadora: *¿Te ha costado?*

Cristina: *Un poco.*

Entrevistadora: *¿Por qué? ¿Qué era lo que más te costaba?*

Cristina: *Hablar.*

Entrevistadora: *¿Por qué te costaba hablar?* (Cristina se queda pensando).

Entrevistadora: *¿Te cortaban ellos?*

Cristina: *No.*

La PCS nos explica –en la entrevista– que en el Programa de Compensatoria es importante la relación con la familia a través del seguimiento tanto de tareas como de comportamiento. Aunque no siempre es fácil por los problemas que tienen las familias, por los horarios de trabajo o “*porque no quieren complicarse la vida*” –nos comentan tanto la PCS como la tutora de 2º ESO. Pero se cuida la relación con las familias para favorecer el progreso de los adolescentes, de modo que confluya el seguimiento y la exigencia al niño, desde la familia y desde la escuela. La PCS y la tutora del aula de 2º ESO van a una en esta labor con las familias para bien de sus hijos.

PCS (a Antonio): *Toma, traémelo firmado mañana.*

(Da una nota a Antonio para que la traiga firmada al día siguiente por su madre).

(Rosa da la PGA a la profesora para que vea la comunicación firmada por su madre).

PCS (a Rosa): *Qué, tu madre encantada, no? ¿Qué te dijo?*

Rosa: *Nada* (hace un gesto con los hombros).

PCS: *¿Nada? No me creo yo que si pongo una nota de que no has hecho los deberes este jueves tu madre te lo ha firmado sin más. ¿Qué te dijo?*

Rosa: *No me dijo nada.* (Lo dice muy seria y se va a su sitio).

La tutora de 2º de la E.S.O. nos comentó en la entrevista que mantuvimos con ella cómo es la relación con cada familia de los alumnos del Programa de Compensatoria. Manifestó que, *“en general, es más complicada que con el resto de los alumnos de segundo curso aunque hay excepciones”*. Sobretudo porque las familias son diferentes, muchas de ellas están desestructuradas. En algún caso el ser extranjero es una dificultad, como es el caso de Nicolás porque debido al idioma con los padres es casi imposible hablar, ha habido comunicación a través de una prima que habla castellano y ha hecho de intérprete ante los padres. También con los padres de Nadia ha habido dificultades, porque se implican poquísimo y porque cuesta muchísimo trabajo hablar con ellos; *“además cuando consigo que vengan hay dificultad con el idioma”*.

La relación con la madre de Cristina ha sido buena, *“cuando la he llamado no ha presentado ningún problema para acudir a la cita”*. La madre de Andrés tiene la dificultad del trabajo, trabaja todo el día y por eso no es fácil hablar con ella. Los padres de Lola tampoco han presentado ninguna dificultad para hablar con ellos, además la madre ha venido varias veces y es de las más implicadas en el grupo. En este mismo sentido la madre de Elena también se implica mucho en el seguimiento de su hija, se muestra muy accesible. La familia de Antonio es muy compleja porque está a cargo de la cuñada, la tutela la tiene la madre pero no vive con ella y es de las más difíciles para poder acceder a ella.

En cuanto a la relación de los alumnos de compensatoria con el resto de los compañeros de segundo curso de la E.S.O. la tutora manifiesta que *“en general se llevan bien, no existe mucho problema, aunque sí es cierto que tienen más relación entre ellos. Pero esto es lógico porque pasan muchas horas juntos y el círculo más que nada lo forman entre ellos”*. Cuando hay que relacionarse con el resto de la clase no presentan mucha dificultad.

Un aspecto en que se diferencian mucho con el resto es la edad, sobretudo Antonio que es más mayor, *“tiene otros intereses, ya está pensando en un trabajo”*. Incluso Rosa también ha tenido momentos en que quería dejar de estudiar y piensa que en cuanto cumpla los 16 años va a dejarlo.

### 6.3.2 Lengua en 2º E.S.O. - Compensatoria.

El contenido de este apartado nos introduce en la práctica educativa de la asignatura de Lengua Española en el aula de compensatoria de segundo curso de secundaria. Describimos todo lo que acontece en el aula, lo analizamos desde los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco y ponemos de manifiesto las validaciones de la profesora implicada.

Recogemos en la Lista de Control 7 (Anexo XXII) la presencia de comportamientos, hábitos y actitudes observados en las sesiones grabadas de Lengua, según los referentes de observación, los hábitos y actitudes del apartado 4.3 de la presente tesis.

El saludo inicial cuando coincide con la primera hora de clase de la mañana que la PCS tiene con este grupo de alumnos es fundamental –como así nos lo puso de manifiesto. Son las primeras palabras de interacción PCS – alumno/a las que dan pie a la profesora a reconocer el estado de ánimo de cada uno para hacer un buen seguimiento e interaccionar adecuadamente durante la sesión, conectando con su realidad y experiencia más próxima.

Durante una hora quincenal la clase se desarrolla en el aula de informática. Los alumnos tienen un ordenador asignado, controlado por la PCS desde el puesto del ordenador del profesor, acceden durante esa hora a juegos de ortografía y sintaxis que corresponden a contenidos de lengua que ya han visto, de modo que resulta un refuerzo de trabajo motivador. La profesora nos comentó que cuando quiere que escriban una narración o historia lo hacen en el ordenador y se lo envían por correo, esto les motiva porque a estos alumnos no les gusta escribir.

Durante las sesiones presenciadas de Lengua hemos observado un esquema de trabajo similar:

- Saludo e interés por cómo está cada alumno.
- Explicación de un nuevo contenido y realización de esquema.
- Realización y corrección de ejercicios.
- Seguimiento personalizado del trabajo de cada alumno. Resolución de dudas.
- Deberes para realizar en casa.

El saludo es también el momento en que la PCS pregunta a quien ha faltado el día anterior puesto que tanto los alumnos como sus familias saben que tienen que traer justificante del motivo a la profesora. Aunque es un grupo pequeño todas las semanas falta algún alumno –como nos manifestó la PCS. Hemos asistido a varios diálogos sobre este asunto como podemos ver a continuación.

PCS: *Elena, ¿qué paso ayer?*

Elena: *Estuve enferma.*

PCS: *Estabas enferma, y ¿el justificante?*

(Elena busca la P.G.A.<sup>133</sup> en su mochila, se levanta y enseña a la PCS el justificante que le ha hecho su madre. La PCS lee la comunicación de la madre de Elena).

(La PCS saluda y manda a todos que se sienten).

PCS (a Andrés): *A ver, ¿qué pasa, que ahora se entra a las 11:30 horas de la mañana?*

Andrés: *No.*

PCS: *Además de que llegas tarde, vienes en chándal.*

Andrés: *He ido al dentista.*

PCS: *Has ido al dentista y ¿el justificante?*

Andrés: *Mañana.*

PCS: *Es que no es mañana porque vienes ahora del médico, es el mismo día.*

Andrés: *Es que yo...*

PCS: *¿Cuánto tiempo llevas en este colegio? Desde los tres años. ¿Cuántos años tienes?*

Andrés: *Catorce.*

PCS: *Llevas once años. En once años tú sabes que los justificantes se presentan el mismo día. Porque además si has ido al dentista has ido con tu madre, ¿sí o no?*

Andrés: *Sí.*

PCS: *Y ¿qué pasa?*

Andrés: *Me ha llevado pero tenía una cita con el señor éste de la limpieza y me ha dejado allí con el dentista.*

PCS: *Bueno, ya sabes que no vale excusas. Mañana lo traes.*

---

<sup>133</sup> P.G.A.: Programación General Anual.

PCS: *Ha faltado Antonio, ¿no?*

Lola y Rosa: *Sí.*

PCS: *Y Nadia.*

Andrés: *Nadia se habrá puesto mala.*

La P.G.A. que tiene cada alumno –el centro se la proporciona todos los años- contiene unas hojas reservadas para la comunicación con las familias, dentro de las cuáles está la justificación de las ausencias de los alumnos (Principio 7). La relación con la familia de cada alumno se establece a través del tutor o tutora del aula. Una de las sesiones grabadas puso de manifiesto la relación de la tutora de 2º E.S.O. con la familia de Elena (Principio 7).

PCS: *Venga Elena a tu sitio (viene del servicio). ¿Hoy viene tu madre a hablar con tu tutora, no?*

Elena: *Sí.*

PCS: *Le voy a decir un par de cositas que quiero que le diga.*

(Elena sonríe).

Rosa: *A ver qué cosas.*

PCS: *Un par de cositas buenas. O una buena y otra menos buena.*

Se manifiesta continuamente en el aula la importancia del alumno, la PCS le da continuamente la palabra, valora su intervención (Principios 1, 2, 6 y 10) y existe una interacción constante entre la profesora y los alumnos (Principios 4 y 7). Esto se pone de manifiesto en las explicaciones, en la realización de esquemas y en la realización y corrección de ejercicios. El respeto al manifestar y al hablar cada alumno existe siempre y es especialmente cuidado por la PCS debido a la diversidad de los alumnos (Principios 2, 6 y 10). La profesora da libertad a cada alumno y alumna para que intervenga siempre que lo necesite, tanto es así que en algunas situaciones la PCS tiene que reconducir el trabajo para que no pierdan el tiempo hablando amigablemente de sus cosas.

El feed-back entre alumnos y profesora (Principio 7) *–es constante y agotador–* como nos dijo la PCS en un momento de la entrevista y al terminar alguna de las sesiones grabadas- *pero muy necesario para que estos alumnos se estimulen y aprendan*”. La interacción crea sinergias de respeto y comprensión, comunicación educativa, valoración mutua, estimulación



continúa y participación entre la educadora y los alumnos (Principios 2, 3, 4, 6, 7 y 8). La PCS está continuamente motivando a la participación (Principio 8). El lenguaje empleado es directo y busca siempre el bien de cada alumno (Principio 1).

PCS: *Vamos a ver, ¿qué te pasa?*

Andrés: *Nada.*

PCS: *¿Qué he dicho yo?*

Andrés: *No me he enterado.*

PCS: *¿No te has enterado?*

Andrés: *De los ejercicios sí pero no sé si hay que hacerlo o hay que copiarlo entero.*

PCS: *¿A ti te sirve el de la pizarra o quieres hacer uno tú?*

Andrés: *A mí me sirve.*

PCS: *Pues cópialo y estúdiatelo.*

PCS: *Vamos a ver, ¿quién se acuerda de qué iba lo del Atributo y el Predicativo?*  
(Silencio). *¿Los dos son complementos del verbo, no?*

Andrés: *Sí.*

PCS: *Hay uno de ellos que acompaña solamente a los verbos copulativos. ¿Sí o no,*  
*Andrés?*

Andrés: *Sí, sí.*

PCS: *¿Cuál es el Atributo o el Predicativo?*

Cristina y Lola: *El Atributo.*

Andrés: *Predicativo.*

PCS: *Cristina y Lola dicen que es el Atributo y tú, Alejandro, que el Predicativo.*

Elena: *El Atributo.*

PCS: *Es el Atributo. Vamos a ver, Antonio, piensa una oración con el verbo resultar.*

(Entre todos analizan una oración. La profesora va preguntando, lo anota en la pizarra y cada alumno lo anota en el cuaderno).

PCS: *Andrés “mí”.*

Andrés: *Determinante.*

PCS: *¿Estás seguro?*

Andrés: *Sí, sí, sí.*

PCS: *“hermano”, Cristina.*

Cristina: *Nombre.*

PCS: *Un nombre, muy bien.*

PCS: *Nadia “parece”.*

Nadia: *Verbo.*

PCS: *Bien. “un”, Rosa.*

Rosa: *Determinante.*

PCS: *“buen”, Antonio.*

Antonio: *Nombre.*

PCS: *Ah, ¿sí?*

Antonio: *Ah, adjetivo.*

PCS: *Lola “chico”.*

Lola: *Nombre.*

PCS: *El primer nivel que es el nivel de las palabras ya lo he hecho. Entonces en mi hoja todo me tiene que quedar en la misma línea. Por eso lo llamamos nivel sino sería cuesta o desnivel. Vamos con el segundo nivel, núcleos y sintagmas. Hemos dicho antes que el primer sintagma era el sintagma verbal. ¿Quién es el Sintagma Verbal?*

Antonio: *Parece.*

PCS: *¿Estás seguro?*

Antonio: *Pues sí.*

PCS: *Bien. Va a ser el núcleo del Predicado. ¿Sí o no?*

Antonio: *Sí.*

PCS: *Bien, ahora, ¿te acuerdas cómo llamábamos a este Predicado que tiene un verbo copulativo?*

Antonio: *Verbal. Digo Nominal* (se ríe porque por la cara de la profesora sabe que se ha confundido).

PCS: *¿Estás seguro?*

Antonio: *Yo sí.*

PCS: *Vamos a ver si no es blanco es negro, o es nominal o es verbal.*

Antonio: *Sí porque eran ver, resultar, no sé qué otro y no sé qué otro. No, es verbal* (lo dice riéndose).

PCS: *Mira, Antonio, y no me estoy riendo* (la profesora escribe los cuatro verbos copulativos en la pizarra).

Antonio: *Es nominal. Voy a apuntarme los que son.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Estos cuatro verbos son los cuatro verbos copulativos, no hay más. ¿A que tú te sabes el teléfono de tu chica?*

Antonio: *El fijo nada más.*

PCS: *Pues el fijo tiene diez números y te lo sabes, ¿verdad?*

Antonio: *Sí.*

PCS: *Y te sabes el día de su cumpleaños.*

Antonio: *Sí. Y el de Elena.*

PCS: *O sea te sabes un montón de cosas y no se te olvidan. ¿A que no?*

Antonio: *Sí. (Se ríe y mira para atrás).*

PCS: *Entonces ahora entre todas esas cosas. ¡Te estoy hablando en serio! Entre todas esas cosas que te interesan y que sabes, te vas a aprender estos cuatro verbos. Tú fíjate que sólo te pido cuatro verbos: ser estar, parecer y resultar. Dentro de un rato te los pregunto.*

PCS: *¿Te acuerdas de los cuatro verbos que te tenías que aprender?*

Antonio: *Ser, estar, parecer y... (no le sale).*

PCS: *Y resultar. Eran verbos ¿qué?*

(A Antonio no le sale, se ríe y se mueve).

PCS: *Copulativos, ¿no? Lo vamos a apuntar aquí (la profesora se lo apunta a Antonio en la hoja del análisis de hoy). Lo vamos a apuntar en rojo (la profesora saca el rotulador rojo de su estuche).*

PCS: *Te voy a poner un corazón por San Valentín (Antonio sonríe y mira a la profesora lo que escribe). A ver si así se te queda. Ahora tú vas a comparar esto que has hecho aquí (lo que acaba de hacer con la profesora al lado) con esto (da la vuelta a la hoja para ver lo que había hecho antes).*

Antonio: *No.*

PCS: *Parece que es de otra persona. O sea que si tú te pones lo haces bien. Venga, otra oración. En ésta te he ayudado pero en esta no te voy a ayudar.*

PCS: *A ver, Lola, tu amiga Rosa te ha dado una pista, ¿cuál es el verbo?*

Lola y Nicolás (a la vez): *Come.*

PCS: *Bien (a Lola). Muy bien (a Nicolás). Entonces, come, si yo lo paso a voz pasiva ¿qué necesito hacer con eso?*

(Rosa y Elena hablan sobre cambiar palabras).

PCS: *Olvidaos de otras palabras, el verbo.*

Lola: *Fue comido.*

PCS: *Fue comido. Mejor es comido, en presente, como está. Entonces, Elena, ¿cómo has hecho esto?*

Elena: *Pues pasándolo a voz pasiva.*

PCS: *¿Cómo lo tengo yo que pasar?, el verbo en voz activa a voz pasiva (Elena se ríe y no sabe qué decir). Venga, ¿quién le hecha un cable?, Rosa.*

Rosa: *Poniendo delante “es”.*

PCS: *Delante el verbo ser, sí señor. De momento yo veo que aquí hay una palabra – voz activa- y aquí hay dos –voz pasiva- (lo señala en la oración de la pizarra). Algo ha cambiado. Cojo el verbo ser, y luego, ¿qué ha pasado con éste?, porque luego no es come sino es comido. (Silencio). Paso a participio. Por ejemplo, ¿cuál es el participio de cantar? Cantado. De rezar.*

Todos los alumnos: *Rezado.*

PCS: *De saltar.*

Todos los alumnos: *Saltado.*

PCS: *De bailar.*

Todos los alumnos: *Bailado.*

PCS: *Entonces pongo el verbo ser y el verbo que tengo en participio.*

PCS: *Ayer comimos manzanas en un camping.*

Elena: *Las manzanas fueron comidas ayer en un camping.*

PCS: *¿Por quién?*

Elena: *¿Por quién?*

PCS: *Tú lo sabes (a Andrés).*

Andrés: *Por nosotros.*

PCS: *Y ¿por qué sabes que es por nosotros Complemento Agente?*

Lola: *Porque está omitido.*

Rosa: *Ésta la hemos visto nosotros.*

PCS: *La Misión, ¿no?*

Rosa y Lola: *Sí.*

PCS: *En Religión. (Las dos asienten con la cabeza).*

Antonio: *Ah, ¿la película que vimos? ¡Mola mazo!*

PCS: *¿Te gustó?*

Antonio: *Sí.*

PCS: *El dúo, ¿cómo estáis?*

Lola y Rosa: *Bien.*

PCS: *Y a ti, ¿qué te pasa, angustias? Te ha salido bien el examen de inglés. Yo me alegro* (Rosa se muestra enfadada) *pero no puedes ir así por la vida. Rosa* (la coge del brazo y Rosa ni la mira). *¡Ya!* (Rosa se sonríe) *¡Vale!*

La PCS conoce bien a Rosa, la aprecia y comprende (Principio 3). Por esta razón, cuando la regaña, Rosa se siente mal, la duele. Pero a través de la comunicación posterior, cuando hay palabras y algún gesto, todo vuelve a la normalidad (Principio 4).

Las explicaciones por parte de la profesora se combinan continuamente con la conexión con la realidad de los alumnos, con lo aprendido en años anteriores, con experiencias del alumno y con actividades que les ayudan a comprender y aprender.

PCS: *Esta letra no parece de la misma persona. ¿Tienes algún problema para escribir así? ¿Te duele la mano?*

Antonio: *No, ninguno.*

PCS: *Ninguno, ¿no? Pues mira a ver porque yo para leer esto necesito un manual de instrucciones. Pero vamos, no es que no lo entienda yo es que cuando tú rellenes una solicitud de algo, ¿tú crees que van a entender esto?* (Antonio mira a la profesora y sonríe). *Tú quieres entrar en los PIF, entonces tendrás que rellenar una serie de papeles. ¿Tú piensas que si tú lo rellenas con esta letra lo van a entender?*

Antonio: *No. Yo lo haré bien.*

PCS: *O sea que ahí lo haces bien, ¿por qué lo haces bien? No, Antonio, así no se hacen las cosas. Tu trabajo puede ser mucho mejor si le dedicas un poco más de tiempo.* (Antonio asiente con la cabeza y se queda pensando).

PCS: *Vamos al Amazonas, Unidad 11. Nos van a presentar una lectura de un viaje que hizo un periodista a la Selva del Amazonas. ¿Sabéis dónde está la Selva del Amazonas?*

Todos: *Sí.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

Lola: *Colombia* (que es su país de origen).

PCS: *Colombia, sólo Colombia, ...*

Lola: *Parte.*

PCS: *La mayor parte del Amazonas está en Brasil.*

PCS: *Rosa no se está enterando de lo que está diciendo Antonio, que en este caso sabe más que tú.*

Rosa: *¿Qué?* (de origen español).

PCS: *Antonio, repite lo que has dicho.* (Cuyo país de origen es Ecuador).

Antonio: *Es muy grande y está en muchos países de Latinoamérica.*

PCS: *Por eso Lola conocerá la parte que corresponde a su país. Cristina, ¿has estado?* (Procede del Perú). (Cristina asiente con la cabeza).

PCS: *¿Te acuerdas?*

Cristina: *No me acuerdo.*

PCS: *Elena.* (Procede de Ecuador).

Elena: *No me acuerdo.*

PCS (a Antonio): *Vamos a ver, ¿a que tú tienes hermanos casados?*

Antonio: *Sí.*

PCS: *Tu cuñada y tu madre ¿qué son?, ¿cómo dice tu madre a tu cuñada? Mi...*

Antonio: *Ah, nuera.*

PCS: *Ah, Dios mío.*

Antonio: *Yo he dicho yerna.*

Rosa: *Yo también.*

PCS: *Vamos a ver, yerna no existe. La palabra es nuera. Cuando no sepáis estas cosas poneos ejemplos cercanos.*

PCS: *Vamos con las Pasivas* (la profesora abre el libro), *página 140* (todos los alumnos buscan la página). *Vamos a ver las oraciones pasivas, a recordarlas porque en otros años ya las hemos visto. Entonces, ¡vamos a ver! Esa oración es una oración normal, está en voz activa. A ver, Lola, tú imagínate que te digo que la pases a pasiva. Tú, ¿de qué te acuerdas de esto?, ¿qué harías?*

Lola: *Cambiaría el chocolate...* (Piensa e intenta hacer algún cambio en el orden de las palabras).

Rosa: *Lo comido por chocolate.*

En la interacción constante hemos acusado un reconocimiento continuo del esfuerzo de cada alumno, manifestando en múltiples ocasiones un refuerzo positivo (Principios 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 10). El cumplimiento del deber es valorado a través de refuerzos positivos.

(La PCS refuerza positivamente las intervenciones de cada alumno)

PCS: *El Complemento de Régimen ¿en qué sintagma está siempre?*

Antonio: *Preposicional.*

PCS: *Bien, en un Sintagma Preposicional.*

PCS (a Luisa cuando está analizando una oración): *Todo lo que has puesto hasta aquí está bien.*

PCS: *No te pierdas que vas bien.*

PCS: *Lo comido, ¿qué es?*

Lola: *Complemento Directo.*

PCS: *Vale, bien, muy bien.*

PCS: *Completa a Alba, ¿sólo a Alba?*

Rosa: *Y a acabó.*

PCS: *Muy bien, Rosa, vas bien.*

(Antonio continúa analizando).

PCS: *Bien, Sintagma Nominal Alba, Sintagma Verbal acabó* (la profesora lee lo que ha analizado Antonio en la pizarra).

PCS: *La representación es un Sintagma Nominal, ¿no?*

Antonio: *Sí.*

PCS: *Bien.*

PCS: *¿Qué complemento es “en mi casa”?*

Elena: *De lugar.*

PCS: *Muy bien.*

(Nicolás le enseña el cuaderno con un ejercicio repetido por segunda vez).

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *¡A ver!* (la profesora lee lo escrito). *¡Muy bien, Nicolás!*

PCS: *A ver, Nicolás, tú has puesto “un es masculino”.*

Nicolás: *Una.*

PCS: *Eso sí. ¡Ves como sí!*

PCS (a Cristina): *Sigue, que vas bien* (aunque lee a trompicones).

PCS: *Amiga Cristina, ¿cómo vas?* (la profesora se pone al lado del pupitre de Cristina y le ayuda a hacer un ejercicio razonando con ella los participios).

PCS: *Muy bien, ahora te quedan éstos* (señala en el libro).

PCS (a Nicolás): *Ves, sí que te acuerdas de esto del año pasado.*

(Durante un ejercicio en la realización de oraciones pasivas).

Nicolás: *por los turistas en las tiendas.*

PCS: *Muy bien, Nicolás.*

PCS: *Pero, ¿cómo es el sujeto de arriba?*

Lola y Rosa: *Omitido.*

PCS: *Omitido, bien, muy bien.*

Nicolás: *Su sobrina.*

PCS: *Muy bien, su sobrina, sí señor.*

PCS: *A ver, Nicolás, si yo pongo sobrina y recogido, ¿qué pasa?*

Nicolás: *Recogida.*

PCS: *Ah, ¡muy bien! Sigue.*

Nicolás: *Todas las tardes.*

PCS: *¡Bien!*

PCS: *¿Qué palabra es ésta?*

Andrés: *Determinante.*



PCS: *No, tiene una tilde.*

Rosa: *Un pronombre.*

PCS: *Muy bien.*

(Cristina está analizando una oración en la pizarra).

PCS: *Bueno, vamos a ver Cristina (la profesora coge a Cristina por la espalda). Ha hecho bien la oración (dice a toda la clase), hace las ecuaciones y le salen bastante bien, su mapa está colgado allí (en el tablón del aula) porque lo ha hecho bastante bien. Y ¿cuánto tiempo llevas aquí? ¿Un mes?*

Cristina: *Sí (muy bajito).*

PCS: *Pues le vamos a dar un aplauso, ¿no? Yo creo que se lo merece.*

(Todos aplauden).

(Esquema realizado entre todos en la pizarra).

PCS: *A ver si sacáis todo lo importante. ¡Yo creo que sí! Venga, ir leyendo y cuando encontréis algo salís y cogéis la tiza.*

La solidaridad y el trabajo cooperativo se perciben tanto a través del trabajo a dúo como cuando el trabajo es individual, puesto que se ayudan entre ellos cuando uno no sabe. La estrategia didáctica que utiliza la PCS para explicar nuevos contenidos a través de la realización de un esquema entre todos los alumnos fomenta el trabajo cooperativo y estimula las aportaciones de cada uno (Principios 4, 6, 7 y 10).

(Realización de un esquema entre todos los alumnos).

PCS: *En lugar de hacer yo el esquema y lo copiáis. Como es algo que ya nos suena lo vamos a hacer entre todos. Leo lo que pone el libro y si yo creo que es importante, salgo a la pizarra, cojo la tiza y lo escribo, ¿vale?*

Todos: *Sí.*

PCS: *Que veo que mi compañero ha metido la pata. Pues vemos entre todos si lo quitamos, si lo dejamos o si lo cambiamos. ¿Queda claro?*

Todos: *Sí.*

PCS: *Entonces, yo voy a intentar no intervenir a no ser que pongáis una barbaridad (los alumnos asienten con la cabeza). Y a ver si todo lo importante lo sacamos. ¡Yo*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

*creo que sí! Venga, ir leyendo y cuando encontréis algo salís y lo escribís en la pizarra. Hay dos tizas así que podéis estar hasta dos en la pizarra.*

(Sale Lola y escribe en la pizarra).

PCS: *Lola ya tiene uno. Se tiene que llenar la pizarra y hasta el final no apuntamos nada. Venga, hay mucha información.*

(Se levanta Rosa y escribe en la pizarra).

PCS: *Rosa, ¿qué significa concuerda?*

Rosa: *Pues que tiene el mismo número y género.*

PCS: *Pues pon un ejemplo* (los demás compañeros están en silencio leyendo lo que está escrito en la pizarra).

PCS: *A ver las tildes.*

Rosa: *¿Cómo sigue?, se me ha olvidado.*

PCS: *Coinciden con el sujeto, ¿no?*

(Elena se levanta y escribe en la pizarra).

PCS (a Elena): *Vale, hay tres ideas, así que pon tres guiones para no liarnos.*

PCS (a todos): *Venga más. Cristina, venga busca. Andrés, ¿qué te pasa?*

Andrés: *Nada.*

(Lola sale y escribe en la pizarra).

PCS: *Vale, bien. ¡Venga, más! Andrés, te quiero ver fuera escribiendo ya. Quedan bastantes que son importantes.*

PCS: *¡Os doy una pista! Fijaos en los sintagmas.*

(Salen Lola y Elena a la pizarra).

Rosa: *Lola, guapa, que es la tercera vez que sales.*

PCS: *Es que Lola se ha puesto las pilas.*

PCS (a Lola): *¿Qué vas a poner? ¿Eso está en el Predicativo?*

(Lola lo borra y se va a su pupitre).

PCS: *Míralo porque creo que eso no está bien.*

(Alejandro ayuda a Elena a escribir lo que quiere poner en la pizarra. La profesora ayuda a Cristina para que ponga una característica).

PCS: *Vale, Elena ha pillado la pista.*

PCS: *Cuidado con lo que pone Cristina, que es importante y se os había escapado.*

PCS: *Andrés, no me creo que no hayas encontrado nada* (Andrés lee detenidamente).

Andrés (a PCS): *Es esto, ¿no?* (señala en el libro y la profesora lo lee).

PCS: *Tú puedes poner un ejemplo de cada una, que no sean como éstas (señalando el libro).*

(Después la profesora explica lo que han escrito entre todos los alumnos y a través de los ejemplos. A continuación la PCS añade alguna característica que falta).

PCS: *Esto hay que saberlo y tiene que estar en el cuaderno.*

(Trabajo a dúo)

PCS: *Vais a hacer estos ejercicios por parejas pero las parejas las voy a hacer yo. Nicolás se va a poner con Elena (coloca dos pupitres, uno frente al otro), Cristina se va a poner con Rosa (se colocan en dos pupitres contiguos en que no hay nadie). Ahora Lola pasa al medio y vais a trabajar Antonio, Lola y Nadia. Y no es que yo hago uno y el otro, otro, hacedlo los dos. Si uno dice que es una cosa y el otro dice que es otra, llegar a un acuerdo.*

(Las parejas se han formado rápidamente según las ha ido nombrando la PCS y enseguida se ponen a trabajar).

**El dúo Cristina y Rosa** se las ve trabajar bien juntas. Rosa le pregunta cómo está, en tono muy bajito, porque ve triste a Cristina. Cristina le dice: *“No me pasa nada”*.

La PCS pide a Rosa que copie para Cristina las preposiciones. Cuando Rosa no recuerda cómo sigue la lista de preposiciones, le pregunta a Lola. En ese momento la profesora interviene.

Rosa: *¡Es que me he perdido!*

PCS: *Te has comido una.*

(Rosa enseña a la profesora las preposiciones que ha escrito, se las repasa y añade la que le faltaba).

PCS: *¡Muy bien!*

**El dúo Nicolás y Elena** trabajan al principio en silencio los dos pero al cabo de un rato Elena se da cuenta que Nicolás está mirando su cuaderno para copiarlo. Pero Elena le dice: *“No vas a copiarme, eh Nicolás”*, y le sonríe. A continuación le hace las preguntas correspondientes para que él se de cuenta de la respuesta de forma razonada, como se lo ha enseñado la profesora antes. Así Nicolás responde: *“de lugar”*. Y Elena le dice: *“Sí, es de lugar”*.

Elena: *Pero, ¿lo entiendes?*

Nicolás: *No.*

Elena: *Que compras...* (Se lo explica hasta que lo entiende).

PCS: *Nicolás, escucha a tu compi, eh!*

Nicolás: *Ya, ya.*

PCS: *No seas cabezota.*

(Elena sigue explicando a Nicolás).

**Del trío Antonio, Lola y Nadia** sólo trabajan al principio las dos chicas. Al rato Antonio parece que se anima a empezar y pide ayuda a Lola. Nadia y Lola comentan en varias ocasiones. Por lo que podemos percibir Lola hace de puente de Antonio y Nadia, y ayuda a los dos. En otro momento Lola comenta a los dos compañeros a la vez alguna cosa del ejercicio que están realizando.

La PCS les inculca la responsabilidad en las acciones cotidianas y realiza un seguimiento continuo del aprendizaje y de las tareas (Principios 1, 4, 6, 7 y 10). El seguimiento es diario y sólo posible debido al bajo número de alumnos en el aula, lo que hace efectivo los objetivos del Programa de Compensatoria.

(Durante la realización del análisis de oraciones la PCS pasa por los pupitres mirando el trabajo de cada alumno. Se acerca a Cristina y comenta algunas cosas del análisis).

PCS: *Sal y la haces.*

Cristina: *¿Así?* (y le enseña el cuaderno).

PCS: *Como quieras.*

(La PCS mira el análisis realizado por Elena y después mira el cuaderno de Nadia).

PCS: *Vamos Nadia, empieza por el verbo, así es más fácil.*

Rosa: *Hago todo bien pero aquí me pierdo* (la profesora mira el cuaderno de Rosa y le explica cómo continuar el análisis).

PCS: *Amiga mía* (mira el cuaderno de Lola). *Está bien.*

PCS (a Antonio): *Empieza que el resto ya ha terminado.*

(La PCS mira el cuaderno de Andrés).

PCS (a Antonio): *Coge tu mesa y ponte aquí a mi lado, me vas a enseñar cómo te ha salido la oración* (Antonio pone su pupitre al lado de la mesa de la profesora).

PCS: *Vamos a ver la oración. ¿Dónde está la regla que yo te he dejado?* (Antonio saca la regla. La profesora mira detenidamente el análisis que Antonio ha hecho). *Si con un nombre es Sintagma Nominal y con un verbo es Sintagma Verbal, con un adjetivo ¿qué será?*

Antonio: *Ah, Sintagma Adjetival.*

PCS: *¿Ves como tienes que aprender? Ale, vamos a hacer otra tú y yo, ya verás. Vas a hacer la última* (la profesora se la copia) *y por primera vez vas a utilizar la regla. Empieza.* (Antonio comienza a analizar al lado de la profesora).

PCS: *Andrés, te quiero ver analizando.* (La profesora sigue detenidamente el análisis de Antonio).

PCS: *De no es un determinante, no puede ser.*

Antonio: *Es una preposición.*

PCS: *¿Seguro?*

Antonio: *Sí.*

PCS: *¿Cuáles son las preposiciones?* (Antonio le dice todas las preposiciones de carrerilla). *Entonces sí. Vale éste es el primer nivel, ¿no? Ahora el segundo nivel.* (Sigue observando su trabajo). *Regla en mano. A ver, si subrayas así no ves lo de arriba* (le coloca la regla por debajo de la oración), *así mucho mejor.*

PCS: *Antonio, hemos dicho...*

Antonio: *Ya, ya, ya.*

PCS: *¿Ves como tienes que estar atento? Empezamos con el verbo, muy bien.* (Señala en la hoja). *Y además ¿esto qué es?*

Antonio: *Núcleo.*

PCS: *¿Núcleo de...?*

Antonio: *Del Predicado.*

PCS: *Y ¿cuál es el Predicado?* (Antonio responde).

PCS: *Busca el Sujeto, pregúntale quién.* (Antonio responde). *Pues venga.*

PCS: Rosa, *¿qué haces?*

Rosa: *Es que no sé, ¿qué es ésta?*

Andrés: *Determinante.*

PCS: *No, tiene tilde.*

Rosa: *Un pronombre.*

PCS: *Muy bien.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

(La PCS acompaña el proceso de análisis que realiza Antonio a través de preguntas concretas para que analice correctamente).

(La PCS se pasea por cada pupitre para ver el trabajo de los alumnos).

PCS: *A ver, Antonio, toma una goma.*

PCS: *Elena, te voy a poner ahí sola.*

Elena: *¿Por qué?*

PCS: *Porque estás con la cabeza... Tienes la cabeza en 1º A.* (Elena se ríe).

Elena: *Ah, vale. Ya decía yo porqué.*

PCS (a Elena): *Empieza, ¡vamos!*

PCS: *Nadia, tienes que hacer el análisis con regla. Debes cuidar los núcleos del Predicado y del Sujeto, ¿vale?*

Nadia: *Sí.*

PCS: *Venga.*

PCS: *Rosa, analiza con regla. Y controlas el espacio porque no puede ser que esta frase...*

Rosa: *Ya, es que no me cabía.*

PCS: *¿Vale?* (Rosa asiente con la cabeza).

PCS (a Rosa): *Probaron, no probarón.*

Rosa: *¡Ah, vale!*

PCS: *Lola, ¿cómo vas?*

Lola: *Bien.*

PCS: *¿Y tu regla, Nicolás?, ¿en la mochila?* (Nicolás asiente con la cabeza).

PCS (a Nicolás): *Sí que te acuerdas de esto, del año pasado.* (La profesora le da unas palmaditas en la espalda).

PCS: *Andrés, empieza.*

PCS: *¿Cómo va el libro de lectura? Nadia, ¿qué te pasa?* (Nadia la mira en silencio).  
*¿Tienes el libro de lectura?*

Nadia: *No.*

PCS: *Vamos a ver si yo entiendo. ¿Pero no hemos dicho que ese libro se trae todos los días porque es la animación a la lectura del día 22 y porque todos los ratos que podamos aprovechar los aprovechamos y leemos? ¿Todavía no me has escuchado*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

*decir eso? Porque lo he dicho un montón de veces, Nadia. ¿Lo tienes o no te lo has comprado?*

Nadia: *Sí.*

PCS: *Pues mira a ver si te lo traes a clase, hija. Lola, ¿tú lo tienes aquí?*

Lola: *Sí.*

PCS: *Antonio, ¿tú lo tienes?*

Antonio: *Sí.*

PCS: *Rosa, ¿tú tienes el libro?*

Rosa: *Sí.*

PCS: *¡Vale! Cristina, ¿y tú?*

Cristina: *Sí.*

PCS: *Elena, ¿tienes el libro aquí?*

Elena: *Aquí no.*

PCS: *Y ¿dónde está?*

Elena: *Siempre se me olvida traerlo.*

PCS: *Nicolás, ¿lo tienes aquí?*

Nicolás: *Sí.*

PCS: *Menos mal.*

(La PCS revisa el cuaderno de cada alumno para ver si tienen hechos los ejercicios).

PCS: *Venga, cuaderno. Quiero corregir los de Complemento de Régimen, los hicisteis por parejas.*

(La PCS mira el cuaderno de Lola).

PCS: *Lola, ¿qué ha pasado?*

(Lola baja la cabeza).

Lola: *No sé.*

(La PCS escribe una nota en el cuaderno de Lola).

PCS: *A ver, Rosa. (Mira el cuaderno de Rosa).*

Rosa: *Yo sí los tengo. Tengo todos.*

PCS (a Elena): *¿Qué te ha pasado con dos ejercicios? (Elena se disculpa por no saberlo hacer). ¡Venga, Elena! (Escribe una nota en el cuaderno).*

PCS (a Cristina): *¡Cuaderno!*

Cristina: *No tengo el cuaderno.*

PCS: *Y, ¿por qué no lo has traído? Pero ¿cómo se te puede olvidar el cuaderno de Lengua?* (Cristina sonríe). *No me río, Cristina, eh.*

(La PCS revisa el cuaderno de Antonio).

PCS: *Nicolás, ¿cómo estás?* (Le revisa el cuaderno). *Esto* (se lo señala con rojo) *no lo taches, está muy sucio. Si te confundes pues lo vuelves a poner abajo otra vez.*

(La PCS se queda hablando con Cristina al terminar la clase sobre el motivo de la falta de trabajo de hoy y le recuerda que tiene que copiar en su cuaderno lo que hoy han visto en clase).

La familiaridad se muestra también en el lenguaje empleado entre alumnos y profesora, y en la espontaneidad con la que surge el comentario de programas televisivos. En uno y otro caso se manifiesta la pluralidad de opiniones, el respeto y la comprensión a cada uno (Principios 2, 3, 6 y 7). La comunicación educativa sobre los *mass media* es habitual cuando surge algún programa o serie nueva en televisión (Principios 1, 4, 6 y 7). Este último elemento nos lo dijo Rosa al término de una sesión en que habían comentado dos series de televisión y nos lo corroboró igualmente la profesora.

PCS: *Cristina, ¿cómo estás corazón?* (Cristina asiente con la cabeza).

PCS: *¿Estás bien?*

Cristina: *Sí.*

PCS: *Vamos a dejar a Elena porque lo sabe* (se queda pensando en silencio).

Elena: *Es que no he estado atenta.*

PCS: *Claro, es que estás otra vez con el enamoramiento.*

Elena: *Que no, que estaba copiando.*

PCS: *Y hemos vuelto a las nubes.*

PCS (a Antonio): *No te preocupes, que yo te dejo mi libro.*

PCS (a Antonio): *Esto tan desordenado no puede estar. Hay que tener más cuidado a la hora de escribir. Y si metemos la pata* (la profesora saca el tipex de su estuche y lo aplica al error de Antonio), *lo solucionamos. Pon ahí bien claro...*



## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *¿No ha venido Cristina?*

Rosa: *No.*

Antonio: *Ni ayer tampoco.*

PCS: *Pues tiene mi libro de Sociales.*

Rosa: *Eso pasa por dejar las cosas.*

PCS: *La mayor parte del Amazonas está en Brasil. Es la selva más grande que hay en el mundo mundial.*

PCS: *Andrés, ¿a que ni lo has pedido?*

Andrés: *A Noelia pero no me ha dicho nada.*

PCS: *Pero ¿tú has insistido? ¿Tú has sacado ese encanto que tú tienes para pedir el libro?*

Andrés: *Mañana...*

PCS: *No, mañana no, ahora en el recreo lo vas a pedir y a cuarta hora me vas a decir cómo van las cosas.*

Andrés: *¡Vale!*

PCS: *A ver, mi amiga Cristina, aunque no lo hayas hecho (el ejercicio) mira el libro y piensa la respuesta.*

PCS (a Antonio): *¿Tienes regla?*

Antonio: *No.*

(La PCS le deja una regla).

(La PCS conversa con Rosa sobre una serie de televisión).

PCS: *¿Viste Fama ayer?*

Rosa: *No. ¿Viste Física y Química?*

PCS: *No, yo esa serie no la veo.*

Rosa: *Pues yo sí.*

PCS: *A ver, una serie en la que la profesora se termina liando con un alumno va en contra de mis principios. ¿Tú la viste?*

Rosa: *Sí, me gusta.*

PCS: *Y, ¿por qué te gusta?*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

Rosa: *Pues porque me parece una serie muy enrollada de chicos adolescentes. Y porque hay una que se llama Raquel Gómez, que justo en un capítulo dice “A ver Rosa, ¿qué te gustaría a ti hacer...? Y dije*

Rosa y la PCS (a la vez): *¡Esa soy yo!*

Rosa: *Mi madre se reía conmigo.*

(Rosa y la PCS se sonríen).

Antonio: *Entonces eres tú.*

Rosa: *Los profesores no tienen ni graduado ni nada. O sea, llegan allí y les cogen de profesores.*

PCS: *¿Tú te crees que eso es así?*

Rosa: *No pero a mí esas cosas me dan igual. Además, ¡hay cada uno también!*

PCS: *¡Qué decepción! A mi no me parece bien.*

(La PCS, Rosa y Andrés hablan de los últimos que han salido de Fama).

PCS (a Rosa): *Me lo tienes que contar que hoy yo no lo veo.*

Rosa: *Ah, ¡vale!*

Rosa (a PCS): *¿Sabes que han denunciado a “Física y Química”?*

PCS: *Lo sabía.*

Rosa: *Pues no me parece bien.*

PCS: *Pues yo he firmado para que sea así.*

Rosa: *Mi madre dice que está de acuerdo.*

PCS: *La Comunidad Educativa se ha quejado.*

Rosa: *Porque dice que al Colegio se viene a aprender. (Comenta a Andrés). Porque se mete con los alumnos.*

PCS: *Porque no tiene nada que ver con la realidad. Vamos a ver, bastante crudo está ya la educación y el papel del profesor. Y encima una serie que muestra lo que muestra.*

El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias con sus compañeros, existe un ambiente de acogida a cada uno. Ambiente que es reforzado cada jornada por la PCS a través del fomento de la diversidad de opiniones y formas de hacer, apreciando a cada uno como es y el trabajo que realiza (Principios 2, 3, 6, 7 y 10).

Constatamos un ambiente familiar y de alegría. Tanto es así que cuando hay alguna desavenencia entre los alumnos, éstos intentan resolverlo a través del diálogo y la PCS toma cartas en el asunto hablando con los alumnos implicados y con el grupo. Sólo ha ocurrido una vez y, según nos manifestó la PCS, *nunca se había encontrado con un caso así*. Reproducimos lo ocurrido en el aula de compensatoria que da idea de la capacidad de diálogo de los alumnos y de la profesora.

PCS: *Nadia, ayer pasó algo ¿no?*

Nadia: *No.*

PCS: *Menos mal que no te pasó nada cuando yo te pregunté porque cuanto te vi no sabía si eras tú o la niña del exorcista en el pasillo que había venido. Espero una explicación, eh!*

PCS: *Nadia, mientras que tus compañeros buscan los ejercicios, tú sales un momento fuera conmigo. Sal fuera.*

(La PCS sale a hablar con Nadia al pasillo, al lado de la puerta de la clase).

PCS: *Vamos a ver, Nadia, ¿qué pasó ayer?*

(Nadia explica el incidente del día anterior).

PCS: *Es que yo creo que tú estás confundiendo un mercado con un pasillo de clase. Porque si me estás diciendo que tú estabas ayer como estabas porque te cambiaron la silla de sitio, es que ya eres el colmo de los colmos. Nadia, pero tú te das cuenta cómo estabas ayer, ¿lo recuerdas? Y ahora analízate. O sea, a ti te quitan una silla del sitio, te la cambian y ¿así reaccionas?*

Nadia: *Es que no se solucionaba.*

PCS: *No se solucionaban por eso gritaste y te pusiste como la niña del exorcista, ¿no?*

(Nadia afirma que está bien lo que hizo, según nos dijo la profesora más tarde, puesto que la voz de Nadia no la podíamos oír, la grabación era en la clase).

PCS: *En tu país ¿se solucionan así las cosas?*

Nadia: *Sí.*

PCS: *¿Sí? (la profesora niega con la cabeza). No, perdona, no me cuentes milongas. En tu país se solucionan las cosas como en España, hablando. ¿Vale?, ¿te queda claro? Esos no son buenos modales. Hay que respetar a la gente. Porque así no te va a poder ayudar nadie.*

Nadia: *Pues vale.*

PCS: *¿Te da igual que no te ayudemos?*

Nadia: *Sí.*

PCS: *Si te da igual, pues igual tiene consecuencias.*

(La profesora continúa hablando con Nadia y después la manda pasar a la clase).

PCS (ya en la clase): *Esto es lo que me faltaba. Siéntate. A ver, ayer qué pasó, porque lo que yo ví y lo que me estás contando no me cuadra.*

Antonio: (Levanta la mano). *¿Puedo hablar?*

PCS: *Podemos hablar todos con un mínimo de respeto (Principio 2).*

(Antonio explica el lío de la silla de día anterior; Nadia se la cogía y él se la pedía).

PCS: *O sea, ¿que todo esto es por una silla más grande que otra? Ella dice que empezaste tú.*

PCS: *No, os lo digo en serio. Si estoy interrumpiendo la clase es porque lo que yo ví ayer en el pasillo eso me lo encuentro en el mercado y todavía, pero en un pasillo.*

Rosa: *¿Qué pasó en el pasillo?*

PCS: *Pues que estaba fuera de sí.*

(Lola explica lo que ocurrió y corrobora la versión de Antonio).

PCS: *Vamos a ver, Nadia. No entiendo como tú empezaste a insultar, si tú dice que... ¿Para qué metiste si no iba contigo?*

Nadia: *Porque Elena le había cambiado la silla y como Antonio –yo qué sé dónde estaba- empezó a decirme que yo le había cambiado la silla.*

PCS: *A mí me dicen que yo he hecho una cosa y no la he hecho y no me pongo a insultar a la madre de esa persona. Le digo: “Oye, perdona, no he hecho nada”. O “déjame en paz”. Pero de ahí al insulto hay un gran paso.*

Rosa: *Y luego lo pagó conmigo. Le estaba llamando el Director Pedagógico desde la puerta y le digo “Nadia, te está llamando el Director” y me dice “¿Pues no me apetece!”. Y le digo “A mí no me contestes así, eh”. Y ya me enfadé.*

PCS: *Nicolás, ¿tú qué opinas de eso?*

Rosa: *Luego me pidió perdón.*

PCS (a Nadia): *Bueno, si le pediste perdón está bien pero al que no pediste perdón es a Antonio.*

Nadia: *Pues yo no le voy a pedir perdón.*

PCS: *¿No le vas a pedir perdón?, pues estupendo. ¿Os hace mucha gracia? Es que esto es surrealista. Y todavía sigue diciendo que la que te quitó la silla fue tu compañera.*

Nadia: *Claro, porque ella la ha cambiado.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Entonces, ¿para qué te metiste tú? Yo no lo entiendo. O sea yo veo a alguien que está en una movida y yo no me levanto allí con la silla. Yo no lo entiendo.*

Nadia: *¡Es que tú no lo entiendes! Ella (señala a Elena) ...*

PCS: *No te entiendo. Perdona, que me escuches, te estoy hablando con respeto. ¿Me puedes hablar con un mínimo de respeto?*

Nadia: *No.*

PCS: *Ah, ¿no? Pues vete fuera de la clase. (Nadia se levanta y sale al pasillo). Y cuando hables con respeto entonces te escucharé. Lo que me faltaba. Deja la puerta abierta que te quiero ver la cara. Desde luego sin una disculpa y un respeto tú a la clase no entras. Te lo digo en serio. Me da igual que estudies, que no estudies, que hagas los deberes o que no los hagas. Lo que no me da igual es que no trates a tus compañeros y a tus profesores con respeto.*

En la semana del altercado se solucionó todo pero las intervenciones primero de la tutora de segundo y del Director Pedagógico, y posteriormente de la PCS y del Director Pedagógico, fueron necesarias para hacer recapacitar a Nadia. La verdad es que la familia no ayudó mucho, como nos puso de manifiesto la tutora de segundo semanas más tarde.

Como un caso de seguimiento especial tenemos a Nicolás en Lengua, tanto por el recorrido que hizo el curso pasado al entrar en el centro sin saber castellano como por su ausencia en este curso, durante los meses de diciembre, enero y febrero.

(Acaecido durante una sesión en que se estaban corrigiendo los ejercicios que la profesora había mandado para realizar en casa).

PCS: *Todos los ciclistas estaban en el recinto de la competición. A ver, amigo Nicolás.*

Nicolás: *Todos los ciclistas estaban en el equipo* (Todos se ríen y Nicolás también se ríe).

PCS: *¿Cómo va a ser en el equipo?* (La PCS se acerca a Nicolás). *¿Qué te pasa hoy?* (Nicolás continúa riéndose. La profesora le hace un gesto en la cara, le mira el cuaderno y le indica cómo es, se lo explica).

PCS (a todos): *Ya, ya vale* (para que dejen de reír). *Léemelo* (a Nicolás).

Nicolás: *Todos los ciclistas estaban en el velódromo.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Nicolás. La abuela (con tejer) estos calcetines el invierno pasado. Dímelo tú, pon tejer en pasado.*

(Nicolás mira y remira el cuaderno).

PCS: *Si no lo tienes. Y si lo tienes, igual no lo tienes bien.*

Nicolás: *Lo tengo mal.*

PCS: *Ya sé que lo tienes mal. Escúchame, mírame, di tejer que es como coser pero en pasado. Una acción hecha ayer.* (Nicolás se queda en silencio). *¿Cómo lo dirías?* (Sigue en silencio). *A ver, ¿de comer?, ¿cómo dirías ayer?*

Nicolás: *Comería.*

PCS: *¿Ayer comería? ¿Qué pasa Nicolás? Que se te ha ido la pinza. A ver, echarle un cable* (dice a todos), *de comer.*

Varios alumnos: *Comió.*

PCS: *De cantar.*

Varios alumnos: *Cantó.*

PCS: *De hablar.*

Varios alumnos: *Habló.*

Nicolás: *Tejar.*

PCS: *¿Tejar?, ¿tejar es lo mismo que habló? Ponlo igual.* (Nicolás se queda en silencio). *Tejió. Ay Dios mío de mi vida, que se te ha olvidado lo que sabías.*

(Mientras que los alumnos están haciendo los ejercicios de una lectura realizada en el aula).

PCS: *Nicolás, ven aquí que te voy a enseñar una cosa.*

(La PCS y Nicolás están de pie al lado del armario del aula, mirando unas fichas).

PCS: *¿Te acuerdas de esto que tú hacías el año pasado conmigo?*

Nicolás: *Sí.*

PCS: *¿A que te acuerdas?* (La profesora saca fichas hechas por Nicolás). *Esto es del año pasado, diciembre de 2007. Recuerdas, ¿no?*

Nicolás: *Sí.*

PCS: *Esto lo has hecho tú.*

Nicolás: *Sí.*

PCS: *Aquí estuvimos trabajando qué es lo que había que poner si era femenino.*

Nicolás: *Y si era masculino.*

PCS: *Estuvimos trabajando lo que era singular y plural. Mira.* (Nicolás asiente a todo con la cabeza). *Vamos a ver, es verdad que las palabras que hoy te han tocado son palabras diferentes, o sea que no se cambian simplemente con la a. Pero tienes que pensar, macho. ¿Qué te ha pasado? ¿Te has despistado?*

Nicolás: *Sí.* (Se mueve y hace un gesto como de vergüenza, mira hacia abajo).

PCS: *Bien. Esto no lo hicimos el año pasado.* (Saca otras fichas sin hacer). *Pero yo creo que nos va a venir bien. ¿Te parece?*

Nicolás: *Sí.*

PCS: *Bueno, empezaste a hacerlo, cuando separabas en letras, en sílabas. Pero vamos a ver si encuentro algo de femenino y masculino.* (La profesora busca entre el material que tiene preparado). *¿Vale?, y refrescas. Mira, vas a hacer esto. Ahora te explico.* (La profesora le explica lo que tiene que hacer). *Puedes empezar a hacer ésta.*

Nicolás: *Vale.* (Coge el material y se va a su mesa a trabajar).

(Más tarde Nicolás se acerca a la mesa de la PCS con la actividad realizada).

PCS: *A ver, Nicolás.* (La profesora revisa la actividad). *Nicolás, tú has puesto “un”, es masculino.*

Nicolás: *Una.*

PCS: *Eso sí. Ves como sí. No puedes poner “un casa”. Éste está bien* (lee lo que Nicolás ha escrito). *Bueno, vale. Los dientes no “la diente”. A ver, dientes es masculino.*

Nicolás: *Los.*

PCS: *Y la cara, ¡muy bien! Y ahora, ¿qué ha pasado? A partir de aquí ya... Has puesto un telegrama.*

(Nicolás le señala alguna cosa en la hoja y le explica).

PCS: *Ya pero no me lo has redactado. Las ideas están bien, si fuera un telegrama estaría perfecto pero no es un telegrama. ¡Cuéntamelo! No me separes las palabras por puntos. ¡Cuéntamelo! Puedes poner “El chico come”, ¿qué come? ¿Ves?, tú has puesto comer pan y leche. Es mejor decir el chico come pan y leche. Se entiende mejor.* (Nicolás asiente con la cabeza). *Y ahora esto que te he subrayado yo aquí, mejóralo. ¡Vuelve a escribirlo mejor! Sin que sea un telegrama* (Nicolás vuelve a su pupitre).

(Nicolás se acerca a la mesa de la profesora y le enseña la actividad que ha hecho).

PCS: *A ver, el chico termina de comer. ¡Muy bien, Nicolás! Y se va al colegio a estudiar. Así, sí. Esto me ha gustado mucho.* (Nicolás sonríe contento por lo que le ha dicho la profesora).

Nicolás: *¿Hago los ejercicios?*

PCS: *Ahora ya puedes hacer los ejercicios del libro.* (Nicolás regresa a su pupitre).

Estos alumnos tienen media hora semanal de lectura, dentro de la hora de Lengua. Tienen que leer un libro al mes, al igual que todos los alumnos de segundo de secundaria. Ellos buscan el libro en bibliotecas o se los prestan entre compañeros de los dos grupos de segundo. Pero si tienen algún problema para encontrar el libro se lo presta la PCS, de un lote que tiene el Departamento de Lengua de la E.S.O. (esto se hace sólo para los alumnos de Compensatoria). Tienen que hacer de cada libro leído una ficha. Por lo que entregan tres fichas por evaluación. Participan de las dos animaciones a la lectura con todos sus compañeros de segundo pero la PCS no les pide el trabajo que han realizado los demás. Han trabajado uno de los libros a través de internet y han ido a la Biblioteca Municipal.

### **6.3.3 Matemáticas en 2º E.S.O. - Compensatoria.**

El contenido de este apartado nos introduce en la práctica educativa de la asignatura de Matemáticas en el aula de compensatoria de segundo curso de secundaria. Describimos todo lo que acontece en el aula, lo analizamos desde los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco y ponemos de manifiesto las validaciones de la profesora implicada.

Recogemos en la Lista de Control 8 (Anexo XXIII) la presencia de comportamientos, hábitos y actitudes observados en las sesiones grabadas de Matemáticas, según los referentes de observación, los hábitos y actitudes del apartado 4.3 de la presente tesis.

Las sesiones de Matemáticas tienen lugar habitualmente en el aula ordinaria del grupo de compensatoria, excepto una hora a la semana en que el trabajo se desarrolla en el aula de informática.



Los alumnos en el aula de informática tienen un ordenador asignado, controlado por la PCS desde el puesto del ordenador del profesor, acceden durante esa hora a webs de recursos matemáticos, juegos y pasatiempos que corresponden a contenidos matemáticos que ya han visto, de modo que resulta un refuerzo de trabajo motivador.

La sesión comienza con un saludo respetuoso y cercano entre la profesora y los alumnos, seguido de la comunicación al alumnado de la planificación de las tareas, de modo que todos saben lo que deben realizar. Las sesiones grabadas han mostrado la presencia de actividades variadas, en parejas, tríos o grupos, según han requerido las circunstancias y las necesidades de los alumnos:

- Corrección de ecuaciones y sistemas de ecuaciones: en que se percibe respeto a cada uno (Principio 2), comprensión y aprecio por el esfuerzo que el adolescente realiza en un área que presenta especial dificultad (Principio 3), interacción continua con la PCS y sus compañeros para avanzar en el aprendizaje (Principio 7), comunicación educativa fluida con la profesora (Principio 4) y todo ello para conseguir un desarrollo integral del alumno (Principio 1).
- “Profesores por un día” (por parejas), en que cada uno actúa como profesor del compañero con el que le ha tocado.
- Maratón de ecuaciones (individual).
- Trabajo por equipos: un equipo de repaso de divisiones y otro equipo con la profesora para un trabajo adaptado a las necesidades de cada uno (Principios 1, 2, 3, 4, 6 y 7).
- Concurso de problemas (individual) de proporciones, porcentajes y descuentos: cada uno coge de una caja un problema a resolver, lo resuelve en la pizarra y todos copian en el cuaderno cada ejercicio resuelto por sus compañeros. Quien lo resuelva sin ayuda tendrá un punto positivo, quien lo resuelva con una ayuda o comodín recibirá medio punto positivo y quien no lo llegue a resolver *—ni sumas ni restas*” (Principio 6).

Durante el desarrollo de las sesiones de Matemáticas es frecuente la interacción entre la PCS y cada alumno/a a través de (Principios 4 y 7):

- Seguimiento diario de las tareas realizadas por cada alumno: revisión del cuaderno.

## Capítulo VI: Informe etnográfico

- Preguntas directas de la profesora tanto en la corrección de ejercicios como en cuestiones sobre lo que se explica o se repasa en cada momento.
- Explicaciones individualizadas y grupales.
- Llamadas de atención para que el alumno se centre en el trabajo a realizar, a través de frases que motivan a la consecución de un trabajo responsable.
- Refuerzos verbales positivos.

Hemos grabado una interacción positiva constante en el aula, como se puede ver a continuación:

(Durante la corrección de ecuaciones).

PCS: *Dos signos juntos no pueden ser.* (Raquel se queda pensando).

Rosa: *¿Qué tengo que hacer?, ¿cambiar todo de signo?*

PCS: *No, no estás centrada. Lo que te ha pasado es que no has cogido +9 y lo has cambiado, por un lado has cogido el más y por otro el nueve.* (La profesora borra parte de lo realizado por Rosa y le explica los pasos a dar).

Rosa: *Ah, ya. ¡Ya lo entiendo!* (Rosa termina el ejercicio).

PCS: *A ver, yo veo ahí una cosa rara. Para un momento. ¿Estamos de acuerdo con lo que ha hecho Andrés?* (Pregunta a todos).

Antonio: *No, es al revés.*

PCS: *Mira bien lo que has hecho, Antonio.*

Antonio: *Es 29 entre...*

PCS: *No, no le digas lo que es, espera.*

PCS: *Andrés, tú has llegado hasta el final.  $28x$  es igual a  $-29$ , ¿no? Tienes que dejar la  $x$  sola, entonces el 28, ¿cómo está?*

Andrés: *¡Ah, vale!* (Borra la última operación).

PCS: *Ese fallo no lo puedes cometer.*

PCS: *Antonio me tienes preocupada, ¿qué te pasa?*

Antonio: *Nada, nada.*

PCS: *Tienes que dejar la  $x$  sola, ¿cómo está el seis?*

Antonio: *Dividiendo.*

PCS: *No. ¿Cómo está el seis ahí?*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

Antonio: *Multiplicando. Entonces, ¿lo divido?*

PCS: *Así sabes que no se puede. Desganados y con esta dejadez que tú tienes no se puede. ¡A ver, venga! Equis es igual. (Antonio escribe). Y ahora el seis está multiplicando pasa dividiendo. Tú esto lo sabes hacer, hoy estás bloqueado por tus cosas personales, ¿sí o no? (Antonio asiente con la cabeza). Cuando te serenes hablamos.*

(Durante el Maratón de ecuaciones).

PCS (a Antonio): *¿Qué te pasa, angustias?*

Antonio: *No me acuerdo.*

PCS: *¿Así estás?*

Antonio: *Sí.*

PCS: *¿Vas a tirar la toalla?*

Antonio: *Sí.*

(La profesora recuerda a Antonio lo que tiene que hacer).

(Conversación con Rosa en el pasillo).

PCS: *Algo te tiene que pasar cuando traes las cosas sin hacer. Vamos a ver, Rosa, estos ejercicios eran del jueves y eso es mucho tiempo. Estás pensando en tu hermano y en tu casa, y lo entiendo.*

(La cámara no pudo grabar a Rosa pero la profesora nos dijo después que se había excusado).

Rosa (al final de la conversación): *...nos los mandaste el jueves y el finde yo pensaba que los tenía hechos...*

PCS: *¡Venga, vamos! (entran las dos al aula).*

(Cuando termina la clase la PCS le pregunta a Rosa por su hermana y Rosa le cuenta lo que ha hecho y a dónde ha ido durante el fin de semana).

(Un día al comienzo de clase).

PCS: *Bueno ¿cómo estamos?*

Rosa: *Bien.*

(Los alumnos se sientan y sonríen).

PCS: *Andrés ¿qué te pasa?*

Andrés: *Que tengo sueño.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

Rosa: *Ayer ganó Viky* (se refiere al programa de Fama).

PCS: *Ah, no lo sabía.*

Andrés: *Salieron Juan Carlos y Hugo.*

PCS: *Sacamos Mate.*

Elena: *Se me ha olvidado.*

(Intercambio de información sobre el regreso de Nicolás de su país).

PCS: *¿No sabemos nada de Nicolás?*

Andrés: *Yo fui a la tienda y me dijeron que venía el 28 de febrero.*

PCS: *¿De febrero?* (La profesora abre la boca de asombro porque creía que venía a finales de enero como más tarde nos informó).

Andrés: *A España ya ha venido pero ha cogido una enfermedad de la piel de allí y tiene que estar un mes en casa.*

PCS: *Y lo que me estás contando ¿es verdad?*

Andrés: *Sí, sí. He hablado con la prima.*

PCS: *¿La que habla español?*

Andrés: *Sí.*

PCS: *Y ¿cuándo has ido a la tienda?*

Andrés: *El sábado.*

PCS: *Y ¿qué le dijiste? ¿Soy Andrés?*

Andrés: *Le dije que qué tal Nicolás.*

La PCS —como nos lo hizo saber a posteriori— trata de utilizar frecuentemente refuerzos verbales positivos en el aula, sobretodo en Matemáticas, asignatura que suele presentar más dificultades para los alumnos (Principios 3, 6 y 7):

(Durante la corrección de ecuaciones).

PCS: *El signo va con el número. Hasta ahí está bien. ¡Venga, adelante!*

PCS: *A ver, un momento Cristina, antes de que sigas. Este número multiplica a todo lo que hay en el paréntesis.*

(La profesora le explica detenidamente cómo multiplicar y Cristina lo realiza).

PCS: *¡Venga, muy bien!*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *No es lo mismo tener dos euros que deber dos euros. Pero ¡muy bien!*

PCS (a Lola): *Vale, ¡ahora sí!, así bien.*

(Durante el Maratón de ecuaciones).

PCS (a Lola): *Muy bien. Pon el nombre.*

PCS (a Cristina): *Muy bien. Pon el nombre.*

PCS: *Vale, Elena, vas bien. Tienes dos bien de dos.*

PCS (a Nadia): *Venga, muy bien, al sitio. ¿Te has quedado con este último paso? Porque en el cuaderno no lo habías hecho.*

Nadia: *Sí.*

(Durante el concurso de problemas).

PCS (a Andrés): *Por ahora vas bien.*

PCS: *Muy bien, Andrés, tienes un positivo.*

PCS: *A ver, el problema de Nadia está bien hecho, eh.*

PCS (a Cristina): *A ver, corazón de melón.* (La profesora lee la resolución del problema que ha hecho Cristina en la pizarra). *Vale, muy bien, al sitio.*

PCS (a todos los alumnos): *Lola, Elena, Andrés y Cristina han conseguido un positivo. Rosa, Nadia y Nicolás han tenido ayuda, medio punto. Y mi amigo Antonio ni sumas ni restas.*

La PCS les inculca la responsabilidad en las acciones cotidianas y realiza un seguimiento continuo del aprendizaje y de las tareas (Principios 1, 4, 6, 7 y 10). El seguimiento es diario y sólo posible debido al bajo número de alumnos en el aula, lo que hace efectivo los objetivos del Programa de Compensatoria.

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Vale, corrijo ecuaciones. Lola, ¿dónde están tus cosas de Matemáticas?*

Lola: *En casa.*

Rosa: *Yo las tengo a medias.*

PCS: *Tú a medias. Nadia se ha quedado dos semanas antes (porque ha faltado a clase). Cristina, ¿lo tienes hecho?*

Cristina: *Sí.*

PCS: *Y ¿Andrés?*

Andrés: *Me falta alguno.*

PCS: *O sea que en casa no hacemos nada ¿no?*

Andrés: *Sí, sí.*

PCS: *Antonio, ¿lo tienes?*

Antonio: *Sí.*

PCS (a Cristina): *¿-4 entre +2? (Cristina se queda mirando a la pizarra). Menos entre más, menos. Luego te explico lo de los signos, te lo apuntas en el cuaderno y te lo aprendes. (Esto es porque lleva muy poco tiempo en España y cuando sale alguna cosa que no sabe la profesora se lo explica a ella sola).*

Cristina: *¡Vale! (y sonríe).*

(Revisión de los deberes en el cuaderno).

PCS: *Rosa, ¿qué ha pasado?*

Rosa: *Nada, que sólo tengo el uno y el dos.*

PCS: *Y ¿por qué?*

(Rosa se encoge de hombros).

PCS: *¿Qué te pasa?, los tenías desde el jueves. Saca la P.G.A.*

(Rosa da la P.G.A. a la profesora y ésta envía una comunicación a su madre para que sepa que no ha hecho los deberes después de cuatro días. Rosa lo lee y lo guarda en la mochila).

(A continuación la PCS revisa el cuaderno de Nadia y le pone visto y la fecha del día. Hace lo propio con el cuaderno de Elena).

(Revisión del trabajo de grupo de divisiones).

PCS (al grupo): *¡Vamos a ver lo que tenéis! (Revisa uno por uno los cuatro cuadernos).*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS (a Lola): *Bueno, tú donde te perdías ¿te has aclarado?*

Lola: *Sí, sí.*

PCS (a Rosa): *¿Tú?*

Rosa: *Sí.*

PCS (a Nadia): *¿Tú?*

Nadia: *Sí.*

PCS (a Elena): *Tú también, ¿no?*

Elena: *Sí.*

(Durante el concurso de problemas).

Antonio: *Y ¿cómo ha hecho eso?*

PCS: *Porque se sabe la fórmula.*

Antonio: *Yo no tengo esa fórmula.*

PCS: *¿Cómo que no? Trae el cuaderno aquí.*

(Antonio se levanta y lleva el cuaderno a la profesora).

PCS: *Mira, está aquí* (le señala en el cuaderno). *Esto es de la semana pasada.*

(Antonio lo mira). *Mira, ésta es la misma fórmula que ha utilizado él* (señala en su cuaderno y a la pizarra).

Antonio: *Yo no sé eso.*

PCS: *¿Ésta es tu letra, no? O sea que tú aquí has hecho un problema utilizando la fórmula. ¿Tú has utilizado una fórmula sin saber lo que es?*

Antonio: *Sí.*

PCS: *Entonces dime: “no he prestado atención”, “no me he esforzado” pero no me digas “no estuve”. Esto* (lo de su cuaderno) *es del día de la explicación.*

Antonio: *No sé cómo se hace, no me acuerdo.*

PCS: *Ah, ahora has dicho la palabra adecuada “no me acuerdo, no sé cómo se hace”, pero no me digas “no vine”. Así que siéntate.*

En una entrevista mantenida con la PCS, manifiesta que da mucha importancia a las interacciones en el aula puesto que manifiesta que *—es un pilar fundamental en la relación educativa—*. Verifica los ejemplos transcritos de las grabaciones y reconoce su empeño en el cuidado de las relaciones entre los alumnos y de éstos con ella.

La solidaridad y el trabajo cooperativo se perciben en todo tipo de trabajo que realizan en el aula, puesto que se ayudan entre ellos de forma espontánea cuando uno no sabe o está perdido. La estrategia didáctica que utiliza la PCS para afianzar y repasar nuevos contenidos fomenta el trabajo cooperativo y estimula las aportaciones de cada uno (Principios 4, 6, 7 y 10).

**“Profesores por un día”.**

PCS: *Ahora vais a ser “Profesores por un día”. Nadia se va a poner conmigo, porque como llevamos tanto tiempo sin vernos... y el resto vais a ponerlos por parejas.*

Andrés: *Yo con Rosa.*

PCS: *Por parejas pero tiene que haber un trío. Pero bueno, me da igual. Os tenéis que ayudar unos a otros en las ecuaciones. Esto es como si os pusierais al lado y unos a otros os tenéis que decir “bien, colega”, “oyes, aquí te estás equivocando”, ¿vale? Os voy a dar yo el ejercicio que tenéis que hacer juntos. Os podéis cambiar de sitio y de mesa. Cristina ¿con quién vas a ir? (Cristina hace un gesto como que le da igual). Cristina se puede poner con Antonio, por ejemplo. ¿No, Antonio?*

Antonio: *Me da igual.*

PCS: *Y vosotros tres... voy a controlar si podéis estar juntos, ¿vale?*

Rosa (a Lola): *¡Vamos a estar juntas!*

**“Equipo de trabajo de divisiones”.**

PCS: *Nos vamos a dividir por equipos. Rosa, Lola y Nadia se van a poner juntas con Elena. Y yo os voy a poner divisiones, porque las cuatro patináis. Hoy voy a perder el tiempo, entre comillas, repasando la división. Así que mover las mesas y os ponéis las cuatro juntas. Mi amigo Antonio y mi amigo Nicolás se van a poner conmigo aquí (la profesora señala las dos mesas libres que están cerca de la suya).*

PCS (a las cuatro): *Vais a hacer éstas y las vais a hacer entre las cuatro. Comentando todo, qué hago ahora, qué pongo, a dónde voy. Vais a hacer una por una juntas, porque las cuatro tenéis que tener las tres divisiones. ¡Espabilar!*

La PCS les ha explicado cómo se hace las divisiones por dos y por tres cifras aunque son contenidos de tercer ciclo de Educación Primaria pero –según nos dijo la profesora- a



*veces tengo que volver atrás en Matemáticas para asegurar bien los fundamentos, así ellos se encuentran más seguros en su aprendizaje.*

La PCS promueve el trabajo cooperativo de forma espontánea cuando un alumno no recuerda algo que ya está explicado, haciéndose ayudar de los alumnos (Principios 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 10), como podemos ver a continuación:

PCS (a todos los alumnos): *A ver, vuestro compañero no se acuerda de cómo hacíamos el 48 % en un número. Andrés.*

Andrés: *0,48.*

PCS: *Siempre es el número que tengo pero con dos cifras decimales. Y ¿si fuera 25?*

Antonio: *0,25.*

PCS: *Y ¿si fuera 5?*

Antonio: *0,5.*

PCS: *No.*

Antonio: *0,05.*

PCS: *Eso sí.*

PCS: *Andrés, ponte con Nicolás, arrima la mesa. Mira a ver si entre los dos sacáis el problema. Pero tú le das una pista, eh! Nicolás mira los problemas de atrás porque hay un problema parecido. (A Andrés y a Nicolás se les ve comentar el problema).*

Un hecho que nos ha llamado poderosamente la atención ha sido la corrección individual de los exámenes con cada adolescente, sólo posible para la profesora por ser un grupo pequeño de alumnos. La PCS ha utilizado cualquier momento de trabajo sereno de los alumnos –ejercicios, actividades, estudio, lectura- para hablar individualmente del examen, reconocer los aciertos y reforzarlos, descubrir los errores y comprender los procesos. Para finalizar cada entrevista con el compromiso del adolescente de repetir los ejercicios en que ha cometido algún error o no ha sabido realizar (Principios 1, 3, 4, 6 y 7). Este proceso revierte en una labor de aprendizaje continuo como consecuencia del trabajo inherente que lleva este planteamiento por parte de la profesora.

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Os voy a dar el examen de Matemáticas individualmente. Os llamo de uno en uno, ¿vale? Luisa la primera. Pon una silla, anda.* (Lola pone una silla al lado de la mesa de la profesora).

PCS: *Vamos a ver...* (La profesora comenta a Lola lo que ha hecho bien y sus errores para lo cuál razona para que se dé cuenta de ellos).

PCS: *Rosa. (Idem). Vas a copiar el enunciado y lo resuelves en casa. Cuando te atasques, si te atascas, pones al lado porqué.*

Rosa: *No, si seguro que lo hago bien.*

PCS: *Solución para esto.*

Rosa: *Estudiar más.*

PCS: *Me quedan varios exámenes por entregar. Vamos a ver, Nadia. Ven para acá, cógete una silla.* (Nadia coge una silla y la coloca al lado de la mesa de la profesora para ver el examen).

PCS: *Tienes un cuatro. Vamos a ver qué ha pasado. Las de segundo grado te han salido bien. Pero vamos a ver que ha pasado con las de primer grado.* (Ven los pasos en que ha habido equivocaciones en el proceso de cada ejercicio). *Yo creo, a lo mejor estoy equivocada, que te habías preparado bien las ecuaciones de segundo grado pero las de primer grado no las has repasado. Has sacado un cuatro, que no es una mala nota, has morado. Ahora en una hoja te vas a apuntar las tres ecuaciones de primer grado, sólo el enunciado, y las vas a hacer en casa. Si te atascas lo pones al lado. Si te salen, pues muy bien. Y mañana me lo enseñas.*

PCS: *Andrés, te tocó. ¿Qué ha pasado aquí? Vamos a ver, Andrés, lo primero: tienes cuatro bolis, ¿los ves?* (pone cuatro bolis sobre la mesa), *y los quieres dividir entre ocho personas de alrededor, ¿tú a cada persona la puedes dar un boli?*

Andrés: *No.*

PCS: *Pues según tú les das no uno sino dos. Eso es lo que tú me has puesto* (la profesora señala dónde lo ha escrito en el examen). *Cuatro octavos no es lo mismo que dos. Cuatro octavos es un medio, es la mitad. Cuatro octavos no me puede dar un número más grande que uno.* (Andrés atiende las explicaciones de la profesora, está muy pensativo y serio). *De todas las maneras te lo he contado como bien. Y esto es lo mejor que has hecho, ¡una pena! Se te ha olvidado por completo cómo resolver una ecuación de segundo grado.* (La profesora se lo explica y le va haciendo preguntas sobre el proceso a seguir). *Esto es grave porque se te ha olvidado el mecanismo.*

PCS: *¿Qué hizo Iker el otro día?*

Andrés: *Que jugó bien.*

PCS: *Y ¿porqué crees que lo hizo bien?*

Andrés: *Porque se preparó.*

PCS: *Pues tú has hecho el examen sin preparártelo. Te vas a copiar las cinco ecuaciones y me las vas a hacer de deber para mañana y donde te atasques me lo pones.*

PCS: *¿Quién queda? Ah, Cristina, ven acá, corazón. Bueno, no te pongas triste que has aprobado (Cristina sonríe). Te gustan las Mates, eh. Vamos a ver, éste está bien, éste también está bien, muy bien. Aquí, vamos con ésta, está bien pero tienes que dar un paso más y simplificar (le explica qué es y cómo se simplifica). No sé qué te ha pasado con estas dos, yo creo que se te ha olvidado el mecanismo. ¿Qué te pasó? Hiciste bien el m.c.m. pero este diez tiene que multiplicar. Estas dos ecuaciones te las vas a copiar en tu cuaderno el enunciado y las vas a hacer en casa para mañana. Si te atascas en un momento lo pones al lado y mañana lo volvemos a ver cuando vengas. ¡Has aprobado!*

PCS: *Antonio, te tocó. A ver, ¿cómo es posible que de cinco ecuaciones ni siquiera las hayas copiado? Evidentemente has hecho una. Antonio tu madre lucha, tus hermanas luchan. (La profesora le coge el brazo).*

Antonio: *Sí, sí.*

PCS: *¿Qué ha pasado con las Mates?*

Antonio: *No sé.*

PCS: *Pero vamos a ver porque no has hecho Mates. Conmigo un día estuviste aquí haciendo esto y te salió (se lo señala en el examen). Pero lo que pasa es que llegas a casa y en casa... esto lo dejas a un lado. (Se quedan los dos en silencio, Antonio se muestra pensativo). ¿Qué pasa? (Antonio hace un gesto de no saber). Dime dónde te pierdes.*

Antonio (señala en el examen): *Aquí, no sé hacer esto.*

PCS: *El m.c.m. no te acuerdas, ¿no? Cuando a ti se te olvida el número de una chica, ¿qué haces?*

Antonio: *Lo busco.*

PCS: *¡Ah, colega! Pues hay una cosa que se llama cuaderno, lo buscas y miras cómo se hace esto. (Repasan el proceso). El día que hiciste el examen estabas enfadado, era lunes. Entonces tú esto directamente no te molestaste. Me molesta que ni siquiera*

*hayas copiado los ejercicios, porque no se puede tirar la toalla así como así. Yo no sé qué piensas. En tu vida eres muy luchador y en esto no lo estás haciendo. (Antonio se muestra callado y pensativo). Te voy a dar el examen (se lo escribe en una ficha) y lo vas a hacer en tu casa, mañana vas a venir con el cuaderno de Mates. ¡Venga, tira!*

Con cierta frecuencia –como así lo ha puesto de manifiesto la PCS- se dedica un tiempo al trabajo individual, puesto que así la PCS refuerza en cada uno el sentido de responsabilidad, la constancia en el trabajo, la concentración, el respeto y el silencio (Principios 1, 2 y 6). No por ello se interrumpe la comunicación educativa y permite una ayuda más personalizada de la PCS a cada alumno (Principio 4), elemento fundamental en los alumnos del Programa de Compensatoria. La profesora se muestra siempre como guía y facilitadora del trabajo de cada uno de forma particular y de la marcha del grupo en general. Las aclaraciones individuales y grupales son constantes (Principios 1, 4 y 7).

Esta interpretación está validada por la PCS en la entrevista mantenida con ella. La PCS nos revela la importancia de cuidar tanto el trabajo individual como el de grupo, puesto que de este modo se guía al alumno para encaminar y progresar en los deberes a realizar en casa, y facilita las relaciones, la colaboración y la responsabilidad en el trabajo en equipo (Principios 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 10).

Como ya hemos observado en páginas anteriores el lenguaje que utiliza la PCS es cercano y directo, trata de conectar con la realidad de cada alumno, punto motivador para que trabaje en el aula, buscando siempre el bien de cada alumno (Principios 1, 2, 3, 4, 6, 7). Cuida la relación de empatía, no siempre fácil con adolescentes pero que cuando ésta se hace realidad la educadora tiene todo ganado (Principio 1, 2, 3, 4 y 7).

PCS: **Amiga** Cristina, tienes un fallo y es de signo. ¡Mira a ver!

PCS (a Nadia): ¡No cambies de signos cuando te parezca, **colega**! ¿Tres y doce?

Nadia: *Quince.*

PCS: Y ¿cómo son?, positivos ¿no?

Nadia: *Sí.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS (a Nicolás): *Tú mañana traes el cuaderno de Matemáticas y me lo enseñas. ¿Te ha quedado claro?* (Nicolás asiente con la cabeza). ***Como se te olvide ¡cobras!*** (Nicolás sonríe). *Venga, empieza, te dejo que empieces. ¡Vamos!*

PCS: *¿Quién queda? Ah, Cristina, ven acá, corazón. Bueno, no te pongas triste que has aprobado.*

PCS (a todos los alumnos): ***Si te atascas en un momento lo pones al lado y mañana lo volvemos a ver cuando vengas.***

PCS: ***¡Ah, colega!***

La relación educativa entre la PCS y cada alumno nos habla de la consideración del adolescente como centro de su desarrollo integral (Principio 1). Percibimos que el centro del proceso de aprendizaje es el alumno, al que se le da la palabra, se valora su intervención y se potencia la interacción entre PCS-alumno y de los alumnos entre sí (Principios 1, 6 y 7). Descubrimos el respeto a cada uno en el momento de manifestarse y de ser escuchado por todos (Principio 2). Todo ello en un ambiente en que cada uno es valorado por lo que es y aporta al grupo (Principio 6), puesto que es acogido como es, entre sus compañeros y por la profesora. La PCS educa a través del grupo y todos son conscientes de su responsabilidad en el bien común por el proceso que cada uno ha vivido, especialmente desde que está en compensatoria (Principio 8).

Habitual es la valoración de los alumnos y de la profesora a las manifestaciones de pluralidad que se dan en el aula, reconociendo y normalizando la presencia de las diferencias (Principio 2), como ha puesto de manifiesto la PCS y hemos observado en las sesiones grabadas. Las relaciones son espontáneas y abiertas, se manifiestan en la vida cotidiana sin artificio alguno (Principio 5).

Un aspecto a resaltar muy positivamente es que al terminar la sesión de clase dejan el mobiliario y todos los materiales ordenados. La PCS nos comenta que es un hábito que siempre cuidan, tanto es así que cuando el grupo de compensatoria de primer curso deja algún desorden, los de segundo suelen protestar y colocar todo enseguida (Principios 6, 7 y 8).

## OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE MOMENTOS ESPECIALES EN LA VIDA DEL COLEGIO

La Fiesta de Don Bosco y la Fiesta de la Gratitud de la Comunidad Educativa han sido un bonito y significativo exponente de la vivencia del sistema preventivo por educadores, alumnos y familias. Las palabras y gestos de cada uno de ellos ilustran la genialidad de los educadores salesianos en el siglo XXI.

Palabras de la Directora del Centro a las familias y educadores del colegio que están en el Salón de actos (el sábado 8 de marzo) con motivo de la Fiesta de la Gratitud:

*Comenzamos hoy con este acto la semana de la Gratitud, la Gratitud que es una fiesta importante y con una tradición muy salesiana en todas nuestras casas. Fiesta que tiene como objetivo reconocer el valor de la gratitud, en unos momentos en que a veces no se valora demasiado y agradecemos a todos los que formamos parte de la Comunidad Educativa la labor que llevamos entre manos, que no es ni más ni menos que la educación de vuestros hijos y que como os decíamos al iniciar el curso ésta es una tarea que llevamos entre todos, padres, educadores y ellos mismos también. Queremos que veáis cómo se ha transformado el colegio en estos años, porque la verdad es que ha sido una transformación grande. Los más veteranos que os encontráis aquí sin duda vais a reconocer las primeras imágenes. Los más jóvenes os vais a dar cuenta de la vida que ha ido llenando nuestras paredes desde que vinieron las primeras Hijas de María Auxiliadora al barrio en 1945. Entonces cuatro hermanas pusieron los cimientos del sistema educativo del que hoy disfrutamos, espíritu que sigue estando vivo hoy sesenta y tres años después. Los tiempos cambian y nos tenemos que ir adaptando continuamente a ellos, pero lo que no cambia es nuestra idea sobre la educación. Nuestro proyecto educativo salesiano como bien conocéis recoge nuestra propuesta educativa que formamos una comunidad en la que están implicados los destinatarios, los alumnos en primer lugar, las familias, los educadores y todos vivimos o intentamos vivir en un clima de familia. En una comunidad que es educativa porque ayuda a madurar a todos sus miembros, en todas sus dimensiones. (...) Y esto es lo que intentamos llevar adelante con ilusión, con esperanza, con confianza, porque nos quedan aún muchos sueños por vivir y muchos*

*sueños por venir. Porque no importa la meta, sino seguir caminando día adía, sin desanimarnos. Ésta será una canción que el lunes cantemos en el patio a pleno pulmón los profes y los alumnos. Cuando termine la proyección vamos a invitaros a que visitéis las nuevas instalaciones. Los profesores con sus alumnos han intentado poner parte de lo que hemos ido trabajando en estos seis meses que llevamos de curso. Cuando terminemos el recorrido bajamos al patio, podemos entrar también en el Centro Juvenil y acabaremos en el comedor con un refresco que nos ha preparado la Asociación de Madres y Padres del colegio, y allí hacemos los comentarios que creamos oportunos sobre lo bonito que ha quedado nuestro colegio. Gracias de nuevo a todos ustedes por venir y por compartir nuestros sueños. (Todos aplauden).*

A continuación las familias recorren las nuevas instalaciones del colegio y una muestra de trabajos realizados por sus hijos. La jornada termina con una convivencia fraterna en la que todos comparten experiencias y preocupaciones en torno a un vino español en el comedor del colegio.

Palabras de la Directora del Centro a todos los alumnos y educadores del colegio, que están en el patio formando dos palabras “¡Gracias! Adelante” (todos los alumnos del colegio están mezclados porque cada curso de la E.S.O. se ha encargado de coger a un curso de alumnos de Infantil y Primaria, bajar al patio y formar la letra asignada del eslogan), (el lunes 10 de marzo):

*Somos muchos, los que estamos aquí, los que queremos reconocer todo lo que nuestros amigos, nuestros compañeros, nuestros profesores, nuestros padres hacen por nosotros, y cada día de esta semana vamos a tener la oportunidad para demostrárselo. Y ¿cómo lo podemos hacer?, pues con los pequeños gestos que hoy en esta semana particularmente queremos hacer visible. Todos sabemos que venimos al colegio a aprender pero es seguro que la palabra más bonita que nos vamos a llevar cuando salgamos todos de aquí, porque se nos ha grabado en el corazón, es la palabra GRACIAS, la tenemos además pintada en el patio. Así podemos decir gracias por cuidar de mí, gracias por hacerme feliz, gracias porque contigo siempre puedo contar, gracias por hacerme sentir que soy importante, gracias por quererme, gracias por darme una palmada... cada uno de vosotros podíais seguir enumerando la cantidad de motivos que tenéis para dar gracias a tantas personas como cada día os acompañan en el cole y fuera del colegio. Yo os invito a que hagáis una pequeña lista*

*durante esta semana especialmente... Yo también os digo ¡Adelante!, que es la segunda palabra que vemos pintada en el patio. Que nadie os detenga en ser los mejores, en tener las más grandes metas, en tener los mejores sueños y en trabajar cada día para que estos sueños los podáis hacer realidad. Comenzamos nuestra semana de la Gratitude con un bonito y fuerte aplauso para todos. (Todos aplauden con alegría, después de haber escuchado las palabras de la Directora. A continuación se oye música).*

Una representación de los alumnos del colegio dirige un mensaje a todos desde un sitio visible del patio (se van pasando el micrófono):

Director Pedagógico de la E.S.O.: *Todos estamos preparados para comenzar esta semana de la Gratitude.*

Una alumna de 4º de E.S.O.: *Todo comenzó hace muchos años, cuando Don Bosco recibió un corazón de plata de sus antiguos alumnos y así quedó para la posteridad, como motivo de gratitud de todos los alumnos que pertenecen a un colegio salesiano. Después de tantos años, los alumnos del colegio San José queremos dar un gracias muy grande, con todo nuestro cariño y con todo lo que somos. Son sólo siete letras que contienen una inmensidad.*

Una alumna de Educación Infantil que sostiene la letra G: *Gracias por vuestra generosidad, por este trabajo que vais haciendo en silencio como hilos entretejidos para ir desarrollando poco a poco nuestra personalidad.*

Un alumno de Educación Primaria que sostiene la letra R: *Gracias por vuestra responsabilidad, porque sois un modelo, padres, profesores, personal no docente, que vais sembrando en nosotros ese deseo de ir creciendo y adoptando un compromiso con el futuro.*

Un alumno de Educación Primaria que sostiene la letra A: *Gracias por vuestra amabilidad, porque nos sentimos acogidos en nuestra casa y en el colegio, porque somos acogidos en toda nuestra dignidad con cercanía y sensibilidad.*

Una alumna de E.S.O. que sostiene la letra C: *Gracias por el corazón, por el sentimiento que ponéis todas las personas del colegio en esos pequeños detalles que van haciendo nuestro día a día, que nos ayuden a darnos cuenta de todo el mundo que nos rodea.*



Una alumna de E.S.O. que sostiene la letra I: *Gracias por la imaginación, por ayudarnos a desarrollar todo el potencial que llevamos dentro, por ayudarnos a volar y a conseguir hacer realidad todos nuestros sueños.*

Un alumno de Educación Primaria que sostiene la letra A: *Gracias por la alegría activa siempre en nuestro colegio, por la idea de querer mirar al futuro con esperanza, por la escucha cotidiana que nos acompaña y nos arropa.*

Una alumna de E.S.O. que sostiene la letra S: *Gracias por la sabiduría, por esos granos de arena que con vuestros conocimientos y experiencias van haciendo personas que queremos crecer libres y comprometidas con nuestro mundo.*

Una alumna de Infantil: *Gracias a toda la comunidad educativa que con su paciencia, esperanza y esfuerzo nos dice.*

Todos los que han leído, con las letras en alto, dicen: *¡Adelante!*

(Todos aplauden y después intercambian los aviones que cada uno ha hecho y que tiene un mensaje de gratitud).

La Directora Pedagógica de Infantil y Primaria se dirige a todos: *Ya nos hemos intercambiado el avión, cada uno tiene el avión de un compañero. Hemos visto lo que ha escrito y ahora vamos a cantar todos juntos con el coro del colegio (alumnos de Primaria y Secundaria):*

*“Adelante por los sueños que aún nos quedan, adelante por aquellos que están por venir, adelante porque no importa la meta, el destino es la promesa de seguir...”.*

(Todos aplauden alegres. Los delegados y subdelegados de cada curso de Secundaria tiran, por las ventanas de las clases, aviones de papel de colores con mensajes de gracias y los que están en el patio intentan coger un avión más. Todos gritan y ríen, se les ve contentos. Se oye música en todo el patio).

La Directora Pedagógica de Infantil y Primaria se dirige a todos: *Vamos a ver si decimos todos juntos ¡Gracias y Adelante!*

Se oye gritar a todos: *¡Gracias y Adelante!*

La Directora Pedagógica de Infantil y Primaria: *Otra vez. Una, dos y tres.*

Todos gritan: *¡Gracias y Adelante!*

La Directora Pedagógica de Infantil y Primaria: *Una, dos y tres.*

Todos gritan: *¡Gracias y Adelante!*

La Directora Pedagógica de Infantil y Primaria: *Muy bien. Un aplauso para todos.*

El ambiente salesiano ayuda a niños y jóvenes a participar en la vida de la escuela porque siente todo como suyo, de modo que se va creando la reciprocidad en todos ellos. Todos los alumnos del centro salesiano tienen la certeza de que el colegio es su casa. A continuación se expresan los alumnos de sexo de Educación Primaria:

Entrevistadora: *¿Os gustan las fiestas?*

Todos los alumnos a una: *Sí (todos se ríen).*

Entrevistadora: *¿Por qué?*

Un alumno: *Porque son muy divertidas y hacemos juegos y todo eso.*

Una alumna: *Porque te disfrazas, haces juegos y te lo pasas muy bien con los profesores.*

Una alumna: *Porque estás con tus compañeros, te diviertes, juegas y encima no tienes que hacer deberes ni nada.* (Varios alumnos se ríen).

Un alumno: *Que estás un montón de tiempo con tus amigos haciendo lo que quieres y aparte hay un montón de actividades.*

Un alumno: *Me gusta porque hay mogollón de juegos y lo pasas bien con tus compañeros.*

Un alumno: *Porque nos lo pasamos bien, hay muchos juegos y estamos mucho tiempo con nuestros amigos.*

Es pues la fiesta exponente especialmente significativo del sistema preventivo salesiano, puesto que en ella confluyen todos los principios: la centralidad del joven (Principio 1), el respeto y la libertad de las diferencias (Principio 2), la comprensión y el aprecio por cada uno (Principio 3), la comunicación educativa (Principio 4), la alegría (Principio 5), la pedagogía de ambiente (Principio 6), el trabajo educativo en comunidad (Principio 7), la participación de todos en la escuela (Principio 8) y el trabajo en red (Principio 9) –escolar, extraescolar, socioeducativo y de tiempo libre. Y todo ello, reflejo de la realidad plural, promueve la ruptura de las desigualdades sociales de los niños y sus familias en el barrio, lo que conlleva a una paulatina transformación social del contexto (Principio 10).

## **CATEGORÍAS EMERGENTES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE AMBAS AULAS.**

El centro salesiano ofrece una experiencia educativa provocadora e innovadora, abierta al cambio y a la mejora, debido precisamente a la centralidad del joven (Principio 1), al ambiente educativo (Principio 6), al trabajo educativo en comunidad y en interacción constante entre educadores-jóvenes-familias (Principio 7) y al intento continuo de dar respuesta a la realidad plural de cada contexto (Principio 10).

Por todo esto, del estudio etnográfico realizado emergen elementos que están adquiriendo una mayor relevancia en el contexto del centro que configura nuestro estudio de caso, una institución escolar salesiana. Estos elementos emergentes provienen tanto de los alumnos como de los educadores salesianos.

Los elementos emergentes que subyacen de los alumnos son los siguientes:

- Introducir las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa ordinaria en las aulas.
- Utilizar metodologías participativas que primen el trabajo cooperativo.

La introducción de las TIC-educativas en el currículum cambia el planteamiento y desarrollo de las sesiones de clase haciéndolas más creativas, favorece la puesta en práctica de formas de trabajo cooperativo y promueve el uso cotidiano de herramientas informáticas para el desarrollo de los aprendizajes. De este modo, los círculos de aprendizaje se hacen más significativos. El problema no reside en que los niños aprendan a utilizar herramientas informáticas en la escuela sino que las usen para expresarse, comunicarse, crear, pensar y escribir a todos los niveles y de manera integral.

Las razones para desarrollar más el trabajo cooperativo las han dado los alumnos de 6º curso de Educación Primaria en una entrevista mantenida con todo el grupo el 19 de mayo. Las ideas que salieron fueron así expresadas:

- *“Podemos aportar las ideas que tenemos todos y así sacar un trabajo mejor”.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

- *“Estamos con los compañeros, aportamos mucha más información y sale mucho mejor el trabajo”.*
- *“Aprendemos a colaborar entre todos, surgen más ideas y el trabajo te sale bien”.*
- *“Disfrutas con tus compañeros y aprendes más cosas”.*
- *“Te relacionas con tus compañeros y aportas más ideas. Y al final el trabajo sale bien”.*

Los elementos emergentes expuestos por los educadores:

- Mayor accesibilidad e implicación de los padres en la educación de los hijos, muy especialmente durante la adolescencia.
- Ampliar el trabajo en red con otras instituciones y asociaciones dada la complejidad de la realidad social actual.

Respecto al primer elemento hemos oído a los educadores la conveniencia y necesidad de estar siempre en contacto y convergencia con las familias. En Educación Primaria no suele existir mucha dificultad aunque a veces surge algún caso en que aunque haya contacto con la familia es difícil trabajar en la misma línea educativa familia-centro para bien del niño. Pero en Educación Secundaria Obligatoria las dificultades de comunicación son muchas y por muy diversos motivos, máxime en el Programa de Compensatoria debido a la tipología de las familias.

Existen familias reacias a la relación habitual con el centro para bien de sus hijos. En compensatoria la tutora de segundo curso y la PCS han señalado cuáles son los motivos para no establecer una interacción positiva centro-familias:

- Las familias están desestructuradas.
- Cuesta la comunicación fluida cuando no se domina el idioma.
- Familias monoparentales en que el/la cabeza de familia trabaja todo el día.
- Las relaciones familiares presentan una gran complejidad.

El trabajo en red con otras instituciones se hace cada vez más necesario dada la complejidad de la realidad familiar y social de los alumnos. Según van subiendo de curso, principalmente cuando comienzan la E.S.O., la realidad se va haciendo más compleja y *—te das cuenta que tú solo desde tu clase no puedes atender a la situación—* como puso de

manifiesto la PCS. *—Muchas veces tienes que trabajar coordinado con la orientadora, con instituciones sociales, incluso a veces se ve necesario si le insertamos en el proyecto socioeducativo del centro—*.

Esta forma de trabajar es como una red en que no está solamente el profesor de la clase sino que entendemos que hay más personas e instituciones que tienen que actuar en colaboración para responder efectivamente a la realidad que vive el niño o adolescente por su propio bien y desarrollo integral.

Estos elementos emergentes contribuyen a enfatizar los principios salesianos así como a fomentar las relaciones interculturales entre los agentes participantes (alumnado, profesorado, padres).

#### **6.4 APORTACIONES DEL AMPA<sup>134</sup>.**

Ante la dificultad de convocar a los padres de los alumnos implicados en las grabaciones objeto de esta tesis y de que hubiese una respuesta que fuera satisfactoria, planteamos a la dirección del centro tener una entrevista con la Asociación de Madres y Padres de los alumnos del centro. A la dirección le pareció muy adecuada esa comunicación y, por parte del AMPA, recibimos una respuesta abierta y participativa a colaborar con nosotros. Con la particularidad de que durante este curso coinciden en el AMPA padres de alumnos de 6º de Educación Primaria y de 2º de la E.S.O., grupos de alumnos que han sido grabados para el estudio de la presente tesis.

El 12 de mayo les enviamos una carta convocándoles a compartir algunas cuestiones importantes para la tesis de la que ya tenían constancia (Anexo XXIV). Pusimos la fecha de la reunión de común acuerdo, cuando a algunos componentes del AMPA les venía bien y el 26 de mayo la llevamos a cabo. Como no toda la Junta del AMPA podía asistir, debido a sus respectivos trabajos, les dijimos que podían venir algunos padres o madres a los que no les importara compartir las cuestiones planteadas.

---

<sup>134</sup> AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

En la reunión tomaron parte seis madres de alumnos y de antiguos alumnos del colegio, cuatro de la Junta Directiva del AMPA, la consorte de un vocal del AMPA y otra madre que participa muy activamente en el colegio. La representación nos ha parecido satisfactoria por lo que en sí representan como madres de varios alumnos del colegio cada una de ellas. De las seis madres, tres tienen hijos antiguos alumnos, cinco tienen hijos en Educación Primaria y tres tienen hijos en la E.S.O. Por lo tanto llevan en contacto con el colegio entre once y dieciséis años, lo que supone una mayor veracidad de todas aquellas aportaciones que han puesto de manifiesto durante la entrevista grupal.

Agradecemos sus valiosas aportaciones por su sencillez, espontaneidad y espíritu de colaboración en la labor de la comunidad educativa del colegio. Ha supuesto una interacción constructiva (Principio 7) y una manifestación de la participación de las familias en la escuela salesiana (Principio 8). Hemos captado un clima de respeto (Principio 2) y de comprensión y aprecio (Principio 3) hacia todas las familias y hacia el colegio. El ambiente ha sido acogedor y colaborador (Principio 6), a modo de una extensión del ambiente que se respira en las aulas.

A continuación, presentamos las aportaciones que las madres han realizado a cada una de las cuestiones que les planteamos. Para una mayor valoración, identificamos a quien ha intervenido en cada momento con las siglas de las etapas en que tienen hijos y también los que ya tienen hijos que son antiguos alumnos del colegio.

**¿Os parece adecuada la presencia en cada aula de alumnado de diferentes países?  
¿Cómo veis la situación actualmente en el centro?**

EP<sup>135</sup>/AA.AA.<sup>136</sup>: *Adecuada sí, lo que pasa es que muchas veces el mezclar niños de diferentes países trae cosas buenas y cosas no tan buenas. Cosas buenas, pues si son desde pequeñitos te pueden ir enseñando cosas de su cultura. Cuando son más mayores, yo lo que veo es que hay dos grupos diferenciados, por un lado los españoles y por otro lado los que no son españoles. Que cuando se mezclan hay veces que se llevan bien y otras veces que no se llevan tan bien. El porqué, es difícil de saber.*

6ºEP/AA.AA.: *La razón está muy clara, porque realmente la cultura es diferente y si ellos se adaptan pues bueno, pero tiene que haber una adaptación por las dos partes.*

---

<sup>135</sup> EP: Hijo en Educación Primaria.

<sup>136</sup> AA.AA.: Hijo Antiguo Alumno.

*Si no hay adaptación, a medida que eres más mayor la adaptación es más difícil. Si es desde pequeño, entras en una dinámica que es la normal pero tienes que traer unas normas de colegio y de situaciones que igual para algunos son diferentes. Los padres de esos niños son los primeros que tienen que potenciar un poco esa adaptación.*

*6ºEP/AA.AA.: Yo creo que con lo que acabas de decir has dado en el clavo. Es que hay veces que por lo que sea no se adaptan. No sé porqué, porque a lo mejor vienen más mayores y traen muy arraigada su cultura no se adaptan entonces al no adaptarse e intentar imponer un poco sus culturas... yo creo que ahí es donde hay un choque.*

*EP/2º ESO<sup>137</sup> y 2º, 4º ESO: Yo estoy muy de acuerdo con lo que se ha dicho aunque no del todo. A mí integrarlos me parece fenomenal pero no en todos los casos. Yo conozco un niño que venía sin saber el idioma y le metieron en sexto o en primero de la E.S.O. y le costó doblemente. Yo creo que debería haber un curso puente o algo así para aprender el idioma.*

*EP/AA.AA.: Pero bueno yo también conozco un caso, y tú también L., que iba con los nuestros (los que son antiguos alumnos) y que luego también estudió bachillerato con mi hijo, y bien. Es un niño que le ha costado un poco la lengua pero va como mi hijo, aquí también iba así. Si son de esa manera a mí no me parece mal.*

*6ºEP/AA.AA.: El problema es el volumen de niños que estén integrados en una clase en la que ya haya una mezcla o cada uno tire para un lado, y que al final es un lío.*

*6ºEP/AA.AA.: Entonces... eso depende del chico o la chica. Porque yo me acuerdo cuando los medianos... era una clase estupenda pero metieron a toda la tralla y bajó mucho el nivel.*

*6ºEP/AA.AA. Porque las edades es que son muy importantes.*

*6ºEP/AA.AA.: Y bajó mucho el nivel.*

*6ºEP/AA.AA. y 6ºEP/AA.AA.: en 2º de la E.S.O., hace unos tres años, se notó muchísimo.*

*6ºEP/AA.AA.: Yo creo que en esos casos en que metes ese volumen...*

*EP/2º ESO y 2º, 4º ESO: En nuestra clase ha pasado algo parecido cuando estaban en 1º de E.S.O. En nuestro caso se quedaron unos 16 niños de los que habían empezado con tres años. Y al pasar a la ESO el grupo se rellenó y llegaron a ser 30 y en algún momento del curso 31, es decir, que el 50 % de las clases eran alumnos nuevos, y no*

---

<sup>137</sup> ESO: Hijo en Educación Secundaria Obligatoria.

*todos extranjeros, ni mucho menos, también repetidores. Entonces hubo problemas pero por integrar la diversidad, no solamente por extranjeros.*

*EP/2º ESO y 2º, 4º ESO: En el grupo de nuestras hijas se fueron yendo desde 1º de Primaria hasta 6º algunos alumnos. Entonces esto es un problema de integración pero no precisamente por ser extranjeros. Porque extranjeros ¿qué serían?, seis o siete niños. Este año hay más porque se han ido niños y se ha vuelto a rellenar el cupo. Entonces realmente los padres no nos conocemos.*

*EP/AA.AA.: Y lo que yo veo es que Primaria aquí para mí es genial, total y muy bien; y es pasar de Primaria a la ESO y todo cambia, además ellos tienen una realidad de cambios que son impresionantes.*

**¿Cómo es la situación de los padres de origen extranjero? ¿Cómo la percibís como padres de hijos de la misma edad?**

*2º, 4º ESO: Lo de la integración de los niños yo creo que lo que falla también mucho es que los padres no están integrados. Generalmente los padres estamos pendientes de la educación de nuestros hijos y si nuestros hijos suspenden estamos pendientes y nos gusta saberlo, pero estos niños lo que pasa muchas veces es que en su casa no hay ningún tipo de control, que los ves por la calle a las tantas, que no estudian, que a los padres les da igual que suspendan porque están esperando a que tengan los 16 años para que puedan trabajar. Entonces, claro, esos niños es muy difícil que sigan unas normas, es que les da igual.*

*EP/2º ESO: Esto ocurre con los niños de la ESO porque yo la experiencia que tengo con los de Infantil es totalmente contraria.*

*EP/AA.AA.: Es que es diferente que al que viene ya mayor.*

*EP/2º ESO: Yo veo una diferencia enorme de los extranjeros que hay en la ESO con mi hija, a los que hay en Infantil o Primaria. Se les nota.*

*2º, 4º ESO: Se nota pero tú a tu hija hasta ahora la tienes controlada. Yo lo veo por mi hija, mi hija acaba de cumplir 14 años, si a mi hija que hasta ahora ha llevado un control yo de repente la dejara, se descontrolaría igual. Entonces esos niños están controlados muchas veces mientras son niños pero dejan de estar controlados cuando son más mayores.*



6ºEP/3ºESO: *Y antes que los nuestros. Nosotros somos más sobreprotectores que ellos, ¿no?*

EP/AA.AA.: *Yo creo que es diferente llegar de pequeño que de mayor.*

Podemos apreciar la aceptación general de alumnos de diferentes países por parte de las familias (Principio 2), pero por las experiencias que viven en el colegio y en el barrio hacen una distinción en función de dos parámetros, la edad de incorporación y la adaptación a la nueva realidad sociocultural en que se insertan. Los alumnos que se incorporan en las etapas de Infantil y Primaria no presentan dificultad alguna, sino que reconocen que su presencia es una riqueza por la diversidad que entraña de vivencias diferentes. Aparece con preocupación su incorporación en secundaria por estar en la etapa de la adolescencia y por las experiencias vividas en su país de origen, que les han marcado profundamente. Manifiestan que es en la adolescencia donde introducirse en una realidad nueva lleva aparejados problemas de adaptación e incluso de guetización.

Han reconocido un cierto miedo al introducir nuevos alumnos en la ESO porque, consecuentemente, las familias creen que baja el nivel de la clase. En la adolescencia existen problemas por integrar la diversidad pero no sólo por la presencia de alumnos de otro origen cultural.

**Respecto al trabajo educativo que se lleva a cabo con vuestros hijos e hijas, ¿qué os parecen las tareas que hacen?, ¿cómo lo viven vuestros hijos?**

EP/2º ESO: *A mí las tareas educativas me parecen bien y a mis hijos les gusta participar en todas las actividades que hay en el colegio. Pero hay niños que no hacen nada y siguen ahí como si nada.*

6ºEP/3ºESO: *Y al final es una rueda porque tus hijos ven que tú les estás ahí machacando pero ven que los demás hacen lo que quieren.*

EP/AA.AA.: *Yo en Primaria lo veo fenomenal, me parece que está todo muy bien, incluso actividades, las extraescolares. Ahora a partir de la ESO yo no soy consciente de los deberes que puedan tener.*

**Y ¿cómo se lo toman los niños de la ESO? Porque es bueno ver las dos perspectivas, la vuestra y cómo vuestros hijos se manifiestan en casa.**

EP/AA.AA.: *Ellos encantados de que no haya deberes.*

2º, 4º ESO: *Ellos encantados porque ya no tienen el mismo control diario que lo que tenían antes. Además llegan a la ESO y ya les dicen que son mayores y que hay que tratarlos como mayores, y es que realmente no lo son ni están preparados. Les dices que ya no son los deberes como cuando eran niños, que ahora lo importante es estudiar, que tienen que dedicar tiempo a estudiar. Y la jornada continua en la que tendrían tiempo para hacer mil cosas, yo creo que tienen tanto tiempo que no hacen nada. Porque te dicen: “luego, luego, luego”... Yo creo que cuando tienen la jornada de mañana y tarde les cunde más que tener toda la tarde libre.*

6ºEP/3ºESO: *Yo estaría más de acuerdo con la jornada anterior aunque haya gente que no la quiere, en la que había dos días que era partida. Porque lo que acaban de decir es cierto. Como tienen tiempo llegan, comen y se relajan.*

1ºEP/2ºESO: *Luego poco a poco se van adaptando, sobretodo pasa en 1º ESO, a la mía este año ya no le está pasando. Confunden los deberes con hacer ejercicios, porque para ellos el estudiar no es un deber, empiezan a estudiar un día antes del examen. Poco a poco sí que van cambiando y se van habituando pero el primer año les cuesta mucho, no saben diferenciar lo que son deberes de estudiar de lo que son deberes escritos, piensan que deberes sólo es lo escrito.*

EP/AA.AA.: *Es que los cambios en la ESO deberían ser progresivos, debería haber una evolución, un ir soltando poco a poco y para que ya llegara a una madurez pero real, no que te digan “tú ya eres maduro”.*

EP/AA.AA.: *Porque además el colegio también hace mucho hincapié en que son horas de estudio, y de estudio y de estudio. Y es lo que dicen si un día no tengo nada que escribir, no tengo deberes. Sin embargo los de Primaria tienen de las dos cosas, y ellos rápido dicen “primero hago lo de escribir y después lo de estudiar”, y sí que estudian. Sin embargo llegamos a la ESO y el estudio es el atracón dos días antes del examen. Ahí no sé cómo podríamos hacerlo de manera que pudiéramos mentalizarles de que el estudio también es un deber.*

6ºEP/3ºESO: *Y no se organizan los trabajos que tienen que hacer, preparados con tiempo, no se organizan el tiempo, no preveen en que luego a lo mejor a última hora...*

Varias a la vez: *¡Es que no saben!*

A las madres entrevistadas les parece bien las tareas y actividades que realizan sus hijos en Educación Primaria, pero reconocen no poder seguir a sus hijos del mismo modo en Secundaria por desconocer cada día los deberes que deben realizar. Reconocen que sus hijos toman el cambio a Secundaria positivamente porque están menos controlados, pero con la dificultad añadida de que tienen que dedicar más tiempo a estudiar y los adolescentes no reconocen el estudio como un deber, dejando éste para los días anteriores al examen. Además manifiestan unánimemente que no aprovechan la tarde libre que les proporciona la jornada continua. No se saben organizar y los profesores les tratan como si fueran más mayores de lo que verdaderamente son.

**Habéis dicho que las actividades de Educación Primaria os gustan, ¿a qué tipo de actividades os referís?**

2º, 4º ESO: *Tanto las que hacen a lo mejor para la Gratitude o manualidades, etc. y la que hemos tenido este año en 6º EP el campamento que ha sido fabuloso.*

EP/AA.AA.: *Se marcharon a las Dehesas cuatro días y se lo pasaron los chavales muy bien, ha sido una experiencia buenísima.*

EP/AA.AA.: *El Oratorio también está muy bien, las salidas que hacen, el Campamento Urbano.*

**A las familias, por lo que sabéis vosotras, ¿les gusta que después sigan con actividades en el centro o prefieren, en general, que el niño también se mueva en otro sitio?**

EP/AA.AA.: *Depende de las familias.*

2º, 4º ESO: *Yo creo que sí.*

EP/AA.AA.: *Yo creo que sí les gusta porque sabemos dónde están nuestros hijos, con quién están y para nosotros es muy importante, más en estas edades. Yo estoy convencida que a casi todas las familias les gusta.*

**¿Cómo veis vosotros la relación entre las familias y el centro?**

6ºEP/3ºESO: *En Primaria los papás como están muy pendientes ¡muy bien!, y en Infantil todavía más. (Asienten todas a esto). Esto se nota en las primeras reuniones del AMPA, los de Infantil acuden muchos, luego ya se van desligando poco a poco y cuando llegan a la ESO muchos padres no aparecen por el colegio.*

EP/AA.AA.: *Depende de los cursos porque yo he tenido tres hijos y la relación de los padres con el colegio ha sido muy diferente. Con L. (primer hija) era muy difícil de convocar a padres y que vinieran, con M. (segundo hijo) igual, y sin embargo con G. (tercer hijo) la clase ha funcionado perfecta desde 1º de Primaria, quiero decir los padres de los niños, y eso hace mucho.*

2º, 4º ESO: *En la ESO, también los padres nos distanciamos del colegio porque ya no venimos a diario a traerlos.*

EP/AA.AA.: *Es que ya no entras al colegio, ya no entras a por tus hijos, ya no ves a ningún profesor. Yo no conocía a todos los profesores de la ESO, a muchos no los he conocido.*

EP/AA.AA.: *La información la tenemos a través de los chavales. Y todos sabemos cómo son los chavales... y según como le vaya te lo cuentan de una manera pero escuchas al amigo y es totalmente diferente. En ese sentido yo pienso que habría que convocar más reuniones para los padres de los niños de la ESO.*

2º, 4º ESO: *Pero no reuniones generales, de éstas que no viene nadie, reuniones de tu clase y de lo que te afecta a ti.*

**¿Por qué y en qué casos habláis con los profesores o con los tutores?**

6ºEP/3ºESO: *En Primaria te llaman, te empiezan a llamar. Generalmente empiezan a llamar antes a los que están mal y los que tienen algún tipo de problema ya no sólo de estudio. Siempre te llaman en el primero y en el segundo trimestre.*

EP/AA.AA.: *Aunque sólo sea para decirte “hola, ¿qué tal estás?”*

EP/AA.AA.: *En mi caso hemos hablado con los tutores cuando nos han citado. Pero como a nosotros nos dan controles, pues cuando un control no ha estado muy bien, es*

*que ves siempre a los profesores, los tienes siempre aquí. Entonces me he acercado al profesor que sea y le he preguntado y te comenta “pues tal, es que está muy despistado” y ya hablas con ella. Y ya te quedas tranquila, pues mira que está un poco vago o apriétale o tranquila. Pero eso es porque yo he tenido información.*

La relación de las familias con los profesores durante la Educación Primaria es buena. Los tutores se ponen en contacto con cada familia cada trimestre. Los padres llevan un seguimiento de los controles que realizan sus hijos y acceden a los profesores fácilmente –en las entradas y salidas de clase- para comentar con ellos la marcha de sus hijos en las asignaturas (Principios 7 y 8). Sin embargo, cuando llegan a Educación Secundaria Obligatoria reconocen que la situación cambia. Ya no conocen a todos los profesores porque ni los ven. Los adolescentes vienen solos al colegio y los que durante el primer año les acompañan sus padres no entran al colegio. Los tutores mantienen contacto principalmente con los que tienen alguna dificultad. Además los adolescentes ya no cuentan todo como hacían en Primaria y depende mucho del tipo de niño los padres se enteran de cómo les va en clase o no. Aunque siempre que quieren hablar con algún profesor lo pueden hacer con facilidad.

Esta situación planteada contrasta con lo que ha manifestado la tutora de 2º de E.S.O. y esto es porque las madres entrevistadas podríamos decir que son de las que llevan un seguimiento de los estudios y comportamiento de sus hijos desde que han entrado en el colegio y no lo dejan aunque sus hijos sean adolescentes (Principios 7 y 8). Como también han comentado en la entrevista de grupo hay padres que cuando sus hijos están en secundaria les dejan más libres y no se preocupan del seguimiento diario, sólo cuando llegan las notas y en algunos casos ni eso.

### **¿Cuál es el papel del AMPA en el centro?**

2º, 4º ESO: *Mucho trabajo y críticas por el resto de los padres.* (Las demás se ríen)

1ºEP/2ºESO: *El AMPA somos todos los padres de la asociación.*

EP/AA.AA.: *Yo, que no soy del AMPA, ¿de qué me entero? De M<sup>a</sup> Auxiliadora, de los Reyes Magos, que está todo muy bien. Y luego los que van a las charlas, a las que van un 2 % de los padres. Pero luego ya la gente no se siente AMPA.*

1ºEP/2ºESO: *Esas son las actividades que hace el AMPA pero el AMPA no es eso sólo. AMPA somos todos, es decir, socios de la asociación de padres y madres de alumnos del colegio. Pero la Junta Directiva del AMPA es fundamentalmente una representación de los padres ante el centro, no podemos ir todos los padres, todos los que formamos la asociación a representarnos ante el centro.*

EP/AA.AA.: *Casi siempre cuando hay un problema nos buscan a nosotras, que nos conocen o bien a través del buzón de AMPAS.*

1ºEP/2ºESO: *Nosotros os representamos normalmente ante la dirección del centro. Exponemos vuestras quejas y demás. Eso es por un lado lo que somos y por otro lado está lo que hacemos, que es todas las cosas que tú dices que organizamos que estamos dando prioridad siempre a los niños, y económicamente para gastar en las actividades que repercuten en los niños. Hemos dejado un poco al margen a los padres, porque antes hacíamos actividades para padres pero tenían muy poca respuesta, hemos conservado las conferencias y algunas reuniones.*

EP/AA.AA.: *Nosotros exponemos los problemas. Cuando recibimos una queja, una carta o una propuesta, nosotros lo traemos a la junta y se habla.*

1ºEP/2ºESO: *Todas las quejas que hemos recibido las hemos elevado al centro y la respuesta que el centro nos ha dado, la hemos remitido a las personas que nos las habían remitido.*

La misión del AMPA es representar a las madres y padres de alumnos del centro, siendo un cauce de diálogo y participación en la vida del centro. De modo que, a través de su Junta Directiva, se defienden los intereses de las familias. El AMPA también organiza eventos como los Reyes y la fiesta de M<sup>a</sup> Auxiliadora, además colaboran en la campaña de Navidad y ayudan económicamente en algunas actividades y materiales a los alumnos de cada etapa educativa (Principios 7, 8 y 10).

## 6.5 LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN LAS AULAS SALESIANAS (Principios del Sistema Preventivo de Don Bosco).

En este apartado recogemos la presencia de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, del informe de Delors, en las dos aulas analizadas, 6ºB de Educación Primaria y 2º E.S.O. de Compensatoria. Se trata de percibir cómo se hacen realidad cada una de los pilares en las acciones cotidianas, en las vivencias de aula y de colegio. Aportamos para ello los elementos pertinentes de las sesiones grabadas de aula y las entrevistas realizadas a los alumnos y a los profesores implicados.

### 6.5.1 APRENDER A CONOCER

En el aprendizaje el educador salesiano acompaña el proceso de razonamiento y explicación (Principio 4) de las cuestiones que hace el alumno en el aula, le abre a la aventura del conocimiento, en una interacción constante con el grupo de alumnos (Principio 7). De los datos recogidos y planteados en esta tesis pueden observarse los siguientes fragmentos que confirman estos principios.

PMat<sup>138</sup>: *Por la tarde marcaba cinco grados y por la noche ha bajado ocho. ¿Qué marcará por la noche?*

Alumno: *Lo tengo mal.*

PMat: *Ya sé que lo tienes mal pero te estoy haciendo pensar. Si por la mañana marcaba cinco y luego ha bajado ocho. ¿Qué marcará?*

Alumno: *Menos tres.*

PMat: *¿A ver si hay algún termómetro que ponga menos tres?*

(El alumno mira el libro y se queda pensando)

PMat: *¿Cuál de los tres será?*

Alumno: *El segundo.*

PMat: *¿Vale?*

---

<sup>138</sup> PMat: Profesora de Matemáticas de 6º Educación Primaria.

PMat: *A cada grupo os voy a dar un recipiente con agua. El agua es un líquido, por lo tanto, la unidad de medida que utilizamos ¿cuál es?*

Todos los alumnos: *El litro.*

PMat: *Me tenéis que decir cuántos litros tiene lo que os ha tocado. Todos los grupos no van a tener lo mismo. ¿Cómo lo vamos a medir? Pues lo vamos a medir con la botella de plástico que hemos traído o el tapper. Y para sacar el agua yo os doy vasitos para facilitar el trasvase. Os voy a dar también un folio para que vayáis apuntando sumas y dibujando. Tenéis que escribir muy bien y sacar las cosas. A ver cómo somos capaces de medir la cantidad de agua que yo os echo aquí dentro.*

(Al final de la lectura de un texto hecho por un alumno en *“Nuestro libro loco”*, todos los alumnos aplauden).

PL<sup>139</sup> (a todos los alumnos): *Ha hecho dos estrofas, ¿de cuántos versos?*

El alumno: *Uno de cuatro y uno de cinco.*

PL (al alumno): *Vale, muy bien.*

PL (a todos los alumnos): *¿A quién le toca el cuaderno?* (sale una alumna que se lo lleva para escribir en él).

PL (a todos los alumnos): *Nos esforzamos en escribir, a ver si somos los poetas del futuro.*

PC<sup>140</sup>: *Vamos a ver cómo se transmite el calor en los sólidos. Cuando yo acerco un objeto sólido a una fuente de calor, por ejemplo al fuego, ese objeto se va calentando poco a poco. Y si yo acerco un extremo del objeto, por ejemplo una cucharilla metálica y cada vez se va calentando más. Y ¿qué ocurre?*

Un alumno: *Que te quemas.*

PC: *Pero también puede ocurrir que se caliente mucho el objeto pero no me queme. Depende de qué material esté hecho ese objeto sólido. Porque hay materiales que son conductores de calor y otros son aislantes de calor. El dibujo del libro nos ayuda a ver los conductores y los aislantes de calor. ¿Cuál es un material conductor de calor?*

Una alumna: *El metal.*

PC: *Por ejemplo, una cuchara de metal como utensilio conductor de calor en la cocina. ¿Cuál sería un material aislante del calor, que no lo conduce? ¿Qué dos ejemplos veis?*

---

<sup>139</sup> PL: Profesora de Lengua de 6º Educación Primaria.

<sup>140</sup> PC: Profesora de Conocimiento del Medio de 6º Educación Primaria.



Un alumno: *Una cuchara de madera y una cosa de plástico.*

PCS<sup>141</sup>: *Rosa, dime las fechas que vamos a poner.*

Rosa: *1989, ¿es ésta, no?*

PCS: *Dos fechas.*

Rosa: *Si, 1989 y 1993.*

PCS: *Estas fechas son clave. ¿Qué pasa aquí?, lo que decías antes, Antonio. Antonio dínoslo ahora.*

Antonio: *Que aparecieron catorce estados nuevos.*

PCS: *Muy bien. ¿De dónde?*

Antonio: *De la URS.*

PCS: *De la URS, de Yugoslavia y de Checoslovaquia.*

PCS: *Estos tres países eran antes la Europa ¿de qué?*

Antonio: *La Europa del Este.*

PCS: *Busca porqué se dividen.*

Rosa: *Por la crisis económica y las reformas políticas.*

PCS: *Nórdica, ¿a qué nos suena?*

(Silencio, los alumnos se miran para ver si alguno lo sabe).

PCS: *Al norte. La Europa nórdica será del mapa todos los países que están más arriba, en el norte (la profesora con el libro abierto frente a los alumnos va señalando con el dedo). Por ejemplo, Noruega, Suecia, Finlandia, Islandia. Todo esto será la región nórdica de Europa.*

PCS: *Si os digo por ejemplo Europa mediterránea. Será la Europa que está bañada por el mar...*

Los alumnos: *Mediterráneo.*

PCS: *Por ejemplo Italia. Bien. Si os digo por ejemplo la Europa atlántica.*

Antonio: *Irlanda, Reino Unido.*

PCS: *Y si os digo Europa central.*

Rosa: *Los que están en el centro.*

PCS: *Por ejemplo Austria, Alemania...*

Antonio: *París.*

---

<sup>141</sup> PCS: Profesora de Compensatoria de Secundaria.

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Me falta uno, Europa del este. Mirando el mapa, el este sería según miro a la derecha.*

PCS: *Pues cópialo y estúdiatelo.*

PCS: *Vamos a ver, ¿quién se acuerda de qué iba lo del Atributo y el Predicativo? (Silencio). ¿Los dos son complementos del verbo, no?*

Andrés: *Sí.*

PCS: *Hay uno de ellos que acompaña solamente a los verbos copulativos. ¿Sí o no, Andrés?*

Andrés: *Sí, sí.*

PCS: *¿Cuál es el Atributo o el Predicativo?*

Cristina y Lola: *El Atributo.*

Andrés: *Predicativo.*

PCS: *Cristina y Lola dicen que es el Atributo y tú, Alejandro, que el Predicativo.*

Elena: *El Atributo.*

PCS: *Es el Atributo.*

Andrés: *En unas rebajas ve unas deportivas que valen 40 euros y me hacen un 25 % de descuento. ¿Por cuánto salen?*

PCS: *¿Cómo se resuelve?*

Andrés: *El precio por la unidad menos el descuento. O sea 40 por 0,85.*

PCS: *Por ahora vas bien.*

PCS: *Andrés, explícame lo que has hecho.*

Andrés: *A ver, he multiplicado el precio de las deportivas por uno menos el, el porcentaje...*

PCS: *De descuento, ¿no?*

Andrés: *Sí. Y después de multiplicar me sale el precio de las deportivas.*

PCS: *Vale, bien.*

El educador salesiano establece una comunicación educativa constante, efectiva y familiar (Principio 4) que es visible en todas las sesiones de clase, puesto que el educador así

lo hace posible en cada asignatura (PC, PMat, PMusDra, PL, PEF). La comunicación educativa se percibe a través de:

- la intervención de los alumnos en las explicaciones del educador,
- las preguntas que realiza cada alumno para resolver dudas,
- las llamadas de atención a algún alumno o a todos para que hagan bien su trabajo,
- las intervenciones de los alumnos para corregir los ejercicios, tanto desde su pupitre como en la pizarra,
- los comentarios espontáneos por parte de los alumnos y de los educadores,
- la sencillez en corregir los errores,
- la lectura y exposición del trabajo realizado,
- la interpretación de las actividades preparadas en grupo,
- la realización de actividades cooperativas de manera espontánea,

y todo ello para caminar en la adquisición de nuevos conocimientos. Pero son nuevos conocimientos significativos, de manera que los pueda utilizar de forma efectiva y sepa dónde y cuándo aplicarlos.

PCS (a Elena): *Y el día en que estés en un trabajo, ¿qué le vas a decir al Jefe? ¡No he cumplido la fecha porque se me ha olvidado!*

Elena: *Pero eso es diferente, es diferente estudiar a trabajar.*

PCS: *No te creas que es tan diferente. Hay una cosa que se llama responsabilidad.*

PCS (a Antonio): *Esto no tiene sentido. Yo leo esto y me sale la carcajada. Mira léelo.*

(La profesora se lo lee y le escribe algo en el cuaderno). *Tú no puedes ir el día de mañana por ahí, escribiendo así.*

Antonio: *¿Por qué?*

PCS: *Porque se van a reír de ti. Explica el por qué (señala en el cuaderno).*

(Sale Lola y escribe en la pizarra).

PCS: *Lola ya tiene uno. Se tiene que llenar la pizarra y hasta el final no apuntamos nada. Venga, hay mucha información.*

(Se levanta Rosa y escribe en la pizarra).

PCS: *Rosa, ¿qué significa concuerda?*

Rosa: *Pues que tiene el mismo número y género.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Pues pon un ejemplo* (los demás compañeros están en silencio leyendo lo que está escrito en la pizarra).

PCS: *A ver las tildes.*

Rosa: *¿Cómo sigue?, se me ha olvidado.*

PCS: *Coinciden con el sujeto, ¿no?*

(Elena se levanta y escribe en la pizarra).

PCS (a Elena): *Vale, hay tres ideas, así que pon tres guiones para no liarnos.*

PCS (a todos): *Venga más. Cristina, venga busca. Andrés, ¿qué te pasa?*

Andrés: *Nada.*

(Lola sale y escribe en la pizarra).

PCS: *Vale, bien. ¡Venga, más! Andrés, te quiero ver fuera escribiendo ya. Quedan bastantes que son importantes.*

PCS: *¡Os doy una pista! Fijaos en los sintagmas.*

(Salen Lola y Elena a la pizarra).

Rosa: *Lola, guapa, que es la tercera vez que sales.*

PCS: *Es que Lola se ha puesto las pilas.*

PCS (a Lola): *¿Qué vas a poner? ¿Eso está en el Predicativo?*

(Lola lo borra y se va a su pupitre).

PCS: *Míralo porque creo que eso no está bien.*

(Alejandro ayuda a Elena a escribir lo que quiere poner en la pizarra. La profesora ayuda a Cristina para que ponga una característica).

PCS: *Vale, Elena ha pillado la pista.*

PCS: *Cuidado con lo que pone Cristina, que es importante y se os había escapado.*

PCS: *Andrés, no me creo que no hayas encontrado nada* (Andrés lee detenidamente).

Andrés (a PCS): *Es esto, ¿no?* (señala en el libro y la profesora lo lee).

PCS: *Tú puedes poner un ejemplo de cada una, que no sean como éstas* (señalando el libro).

PMat: *Todo el mundo ha visto alguna vez una diana.*

Todos los alumnos: *Sí.*

PMat: *La diana, ¿en qué consiste? En dar...*

Todos los alumnos: *...al centro.*

PMat: *Porque en el centro es donde más puntos te dan. Bueno pues nosotros vamos a jugar a la diana. No podemos utilizar ni bolígrafo ni papel ni nada. Sólo podemos*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

*utilizar nuestra cabeza. Yo os voy a decir tres números y un resultado. Vosotros en un minuto tenéis que pensar qué operación he conseguido hacer para obtener ese resultado, ¿vale? Yo por ejemplo digo 5 y 3. Y luego digo 8. ¿Qué operación he hecho?*

Todos los alumnos: *Sumar.*

PMat: *Sumar 5 más 3. Bueno, yo luego te diré 4 y 4.*

Todos los alumnos: *Ocho.*

PMat: *Y vosotros diréis ocho. ¿Has acertado? Sí, porque era la operación sumar. ¡Diana! Me apuntaré en la diana. Ganará el grupo que más veces se haya apuntado en la diana, ¿vale?, ¿sí?*

Casi todos los alumnos: *Sí.*

PMat: *Pues todo el mundo atento. Primera diana: 3, 7 y 8, resultado 29.*

(Los alumnos comentan en su grupo. Algunos levantan la mano porque creen saber la respuesta).

PMat: *No, no, todo el mundo piensa cuál es la operación. (Les indica que bajen las manos). Lo repito por última vez, ahora no quiero contestación. Ahora quiero que vosotros averigüéis qué operaciones o qué operación he tenido que hacer. 3, 7 y 8, el resultado es 29.*

(Los alumnos comentan entre los compañeros del grupo).

PMat: *Bueno, pues vamos a jugar a la diana. Ahora nos callamos, cerramos la boca y después los capitanes decís los resultados. Los que hayáis dado en la diana os apuntaréis y los que no pues no os apuntaréis.*

Un alumno: *Y ¿si hay diferentes operaciones correctas?*

PMat: *Es que sólo hay una válida. Por eso te doy la primera para que pienses. Sobre la que has pensado ahora vas a hacer es, ¿vale?*

El esfuerzo del trabajo individual refuerza el sentido de responsabilidad, la constancia y la centralidad del alumno (Principio 1). Y el trabajo cooperativo en grupo complementa el anterior, abriéndose a la capacidad de conocer de cada uno y respetándole (Principio 2). Todo esto es posible por la pedagogía de ambiente que se respira en todas las áreas de conocimiento (Principio 6).

## Capítulo VI: Informe etnográfico

La PC dice a un alumno: *Ismael (autóctono), llevas ya un par de días que has olvidado alguna cosa, el cuaderno o el libro. Ya sabes que si varias veces olvidas lo necesario para la clase puedes tener problemas luego. La nota va bajando. No sólo cuenta el examen. Cuenta la actitud, el comportamiento, el material de clase, el trabajo del cuaderno... Así que ya sabes, mañana te lo reviso.*

La pedagogía de ambiente se va construyendo día a día –nos comentan los profesores– mediante un trato respetuoso y recíproco profesor-alumno/alumno-alumno, una atención y valoración personal constante, que paulatinamente ha desarrollado una buena motivación para el trabajo.

PCS: *Esta letra no parece de la misma persona. ¿Tienes algún problema para escribir así? ¿Te duele la mano?*

Antonio: *No, ninguno.*

PCS: *Ninguno, ¿no? Pues mira a ver porque yo para leer esto necesito un manual de instrucciones. Pero vamos, no es que no lo entienda yo es que cuando tú rellenes una solicitud de algo, ¿tú crees que van a entender esto? (Antonio mira a la profesora y sonríe). Tú quieres entrar en los PIF, entonces tendrás que rellenar una serie de papeles. ¿Tú piensas que si tú lo rellenas con esta letra lo van a entender?*

Antonio: *No. Yo lo haré bien.*

PCS: *O sea que ahí lo haces bien, ¿por qué lo haces bien? No, Antonio, así no se hacen las cosas. Tu trabajo puede ser mucho mejor si le dedicas un poco más de tiempo. (Antonio asiente con la cabeza y se queda pensando).*

PCS: *El dúo, ¿cómo estáis?*

Lola y Rosa: *Bien.*

PCS: *Y a ti, ¿qué te pasa, angustias? Te ha salido bien el examen de inglés. Yo me alegro (Rosa se muestra enfadada) pero no puedes ir así por la vida. Rosa (la coge del brazo y Rosa ni la mira). ¡Ya! (Rosa se sonríe) ¡Vale!*

La PCS se queda hablando con Cristina al terminar la clase sobre el motivo de la falta de trabajo de hoy y le recuerda que tiene que copiar en su cuaderno lo que hoy han visto en clase.

## Capítulo VI: Informe etnográfico

(La PCS conversa con Rosa sobre una serie de televisión).

PCS: *¿Viste Fama ayer?*

Rosa: *No. ¿Viste Física y Química?*

PCS: *No, yo esa serie no la veo.*

Rosa: *Pues yo sí.*

PCS: *A ver, una serie en la que la profesora se termina liando con un alumno va en contra de mis principios. ¿Tú la viste?*

Rosa: *Sí, me gusta.*

PCS: *Y, ¿por qué te gusta?*

Rosa: *Pues porque me parece una serie muy enrollada de chicos adolescentes. Y porque hay una que se llama Raquel Gómez, que justo en un capítulo dice “A ver Rosa, ¿qué te gustaría a ti hacer...? Y dije*

Rosa y la PCS (a la vez): *¡Esa soy yo!*

Rosa: *Mi madre se reía conmigo.*

(Rosa y la PCS se sonríen).

Antonio: *Entonces eres tú.*

Rosa: *Los profesores no tienen ni graduado ni nada. O sea, llegan allí y les cogen de profesores.*

PCS: *¿Tú te crees que eso es así?*

Rosa: *No pero a mí esas cosas me dan igual. Además, ¡hay cada uno también!*

PCS: *¡Qué decepción! A mi no me parece bien.*

(La PCS, Rosa y Andrés hablan de los últimos que han salido de Fama).

PCS (a Rosa): *Me lo tienes que contar que hoy yo no lo veo.*

Rosa: *Ah, ¡vale!*

El trabajo individual y de grupo es muy valorado en todas las asignaturas, pero sin sentirlo como un esfuerzo ímprobo y costoso. Es más, el educador consigue que el alumno lo viva como pequeñas metas de satisfacción personal, posible porque el educador muestra de muy diversas formas un refuerzo positivo a todo tipo de tareas: actividades de Conocimiento del Medio y en Ciencias Sociales, ejercicios de Matemáticas, baile en Música, guiñol en Dramatización, una poesía o ejercicios de Lengua, búsqueda de información en internet de Conocimiento del Medio, realización en grupo de una actividad de descubrimiento en Matemáticas, realización de un esquema de Lengua o Sociales en grupo, repaso en grupo de

contenidos de Lengua, realización individual de actividades en webs de Matemáticas o Lengua, etc. En esta clave, el alumno aprende a conocer con un tono alegre y optimista (Principio 5) porque se sabe valorado por lo que es y aporta (Principio 6) y porque se siente centro del aprendizaje (Principio 1).

En el momento en que un alumno o alumna supera una dificultad y comprende un ejercicio, la PMat lleva a cabo un refuerzo positivo, reconoce su esfuerzo y suele decirle: *¡Muy bien ahora!*

En el seguimiento de dos partidos a la vez, la voz del PEF manifiesta a los alumnos ánimo, cumplimiento de las normas, atención, refuerzo positivo, etcétera, como se puede comprobar en las siguientes expresiones:

PEF: *Vamos, R. que no vale botar.*

PEF: *¡Bien M., arriba A.!*

PEF: *Bien L., ¡vamos que hay que coger el balón!*

PEF: *A., a cogerla, no a golpear.*

PEF: *¡Son tres pasos, eh!*

PEF: *¡Vamos J., busca!*

PEF: *Bien, buen rebote.*

PEF: *Arriba brazos, M.*

PEF: *Venga, buen tiro.*

En el momento en que un alumno o alumna supera una dificultad la PCS lleva a cabo un refuerzo positivo, reconoce su esfuerzo y suele decirle: *¡Muy bien, colega!* La PCS cuida el refuerzo positivo a la mínima respuesta que sea correcta, con el fin de estimular y motivar a saber más, a que piensen y se expresen.

PCS (a Antonio): *Bueno, muy bien, colega. ¡Cómo me alegro de esa aportación!*

(Antonio se sonríe orgulloso).

(Cuando termina el Pasapalabra).

PCS: *Vosotros tenéis un positivo por haber hecho el esquema, por haber hecho las preguntas y por haber participado (al Grupo 1). Y vosotros tenéis dos positivos por lo mismo y además por haber ganado (al Grupo 2).*



(Realización de un esquema entre todos los alumnos).

PCS: *En lugar de hacer yo el esquema y lo copiáis. Como es algo que ya nos suena lo vamos a hacer entre todos. Leo lo que pone el libro y si yo creo que es importante, salgo a la pizarra, cojo la tiza y lo escribo, ¿vale?*

Todos: *Sí.*

PCS: *Que veo que mi compañero ha metido la pata. Pues vemos entre todos si lo quitamos, si lo dejamos o si lo cambiamos. ¿Queda claro?*

Todos: *Sí.*

PCS: *Entonces, yo voy a intentar no intervenir a no ser que pongáis una barbaridad (los alumnos asienten con la cabeza). Y a ver si todo lo importante lo sacamos. ¡Yo creo que sí! Venga, ir leyendo y cuando encontréis algo salís y lo escribís en la pizarra. Hay dos tizas así que podéis estar hasta dos en la pizarra.*

(Sale Lola y escribe en la pizarra).

PCS: *Lola ya tiene uno. Se tiene que llenar la pizarra y hasta el final no apuntamos nada. Venga, hay mucha información.*

(Se levanta Rosa y escribe en la pizarra).

PCS: *Rosa, ¿qué significa concuerda?*

Rosa: *Pues que tiene el mismo número y género.*

PCS: *Pues pon un ejemplo (los demás compañeros están en silencio leyendo lo que está escrito en la pizarra).*

PCS: *A ver las tildes.*

Rosa: *¿Cómo sigue?, se me ha olvidado.*

PCS: *Coinciden con el sujeto, ¿no?*

(Elena se levanta y escribe en la pizarra).

PCS (a Elena): *Vale, hay tres ideas, así que pon tres guiones para no liarnos.*

PCS (a todos): *Venga más. Cristina, venga busca. Andrés, ¿qué te pasa?*

Andrés: *Nada.*

(Lola sale y escribe en la pizarra).

PCS: *Vale, bien. ¡Venga, más! Andrés, te quiero ver fuera escribiendo ya. Quedan bastantes que son importantes.*

PCS: *¡Os doy una pista! Fijaos en los sintagmas.*

(Salen Lola y Elena a la pizarra).

Rosa: *Lola, guapa, que es la tercera vez que sales.*

PCS: *Es que Lola se ha puesto las pilas.*

PCS (a Lola): *¿Qué vas a poner? ¿Eso está en el Predicativo?*

(Lola lo borra y se va a su pupitre).

PCS: *Míralo porque creo que eso no está bien.*

(Alejandro ayuda a Elena a escribir lo que quiere poner en la pizarra. La profesora ayuda a Cristina para que ponga una característica).

PCS: *Vale, Elena ha pillado la pista.*

PCS: *Cuidado con lo que pone Cristina, que es importante y se os había escapado.*

Cuando un alumno comete un error el educador salesiano no le rectifica inmediatamente sino que le acompaña en un proceso de descubrimiento, a través de nuevas preguntas y un razonamiento lógico en el que intervienen también sus compañeros; lo que sucede en todas las áreas de conocimiento.

El alumno es el centro del aprendizaje (Principio 1), interviene constantemente:

- se le da la palabra,
- se valora toda intervención que haga,
- se le pregunta para que mantenga la curiosidad,
- se le cuestiona sobre el sentido de lo que hace o deja de hacer,
- se le plantea una intervención crítica,
- se le da autonomía,
- se le abre a un vasto libro de conocimientos,
- se le acompaña en conocimientos nuevos,
- se le hace ver la importancia de la interacción con los demás para un mejor aprendizaje,
- se le acompaña para que se dé cuenta de la importancia de respetar a los demás y de valorar sus aportaciones.

En esta línea, se normaliza la presencia de las diferencias en el aula.

PC: *R., ¿tienes una pregunta?* (porque ha levantado la mano).

R.: *Sí.*

PC: *A ver.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

R.: *Si a una clase le quitas a todos los niños, las mesas y abres las ventanas ¿sigue habiendo eco?*

PC: *Hemos estudiado que el sonido se transmite a través de ondas y las ondas cuando las emite una persona mediante la voz por ejemplo chocan contra obstáculos, por ejemplo la pared. Dijimos que ese efecto que se produce en una habitación vacía ¿se llama?*

Todos los alumnos: *Reverberación.*

PC: *A ver G. (porque ha levantado la mano).*

G.: *Que si por ejemplo en una montaña que mide más de 17 metros ¿allí habría eco o no?*

PC: *¿Qué tiene que suceder para que haya eco?*

Todos los alumnos: *Que esté a más de 17 metros.*

PC: *Pero que esté a más de 17 metros ¿qué?*

Algunos alumnos: *Del suelo.*

PC: *Una superficie donde rebotan las ondas del sonido, eso es lo que tiene que pasar, nada más.*

PL: *Vamos levantando la mano según recordamos. ¿Qué es una hipérbole?*

(Varios alumnos levantan la mano).

M: *Es una exageración desmesurada.*

PL: *Muy bien. Hipérbaton.*

(Varios alumnos levantan la mano).

A: *Altera el orden lógico de la oración en castellano.*

PL: *Muy bien. Personificación.*

(Varios alumnos levantan la mano).

D: *Consiste en atribuir...*

PL: *Muy bien. Anáfora.*

(Varios alumnos levantan la mano).

E.: *Consiste en una repetición de sonidos...*

PL: *Muy bien. Metonimia.*

(Varios alumnos levantan la mano).

E.: *Es cambiar una palabra por otra...*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Las mujeres en Europa tenemos entre uno y dos hijos, uno y medio. Sin embargo, ¿por qué Elena y Antonio tienen tantos hermanos? Aquí venís (señala una hoja del libro), América del Sur nos dobláis, tenéis tres. Sin embargo en Asia, continente de origen de Nicolás, casi tres...*

PCS: *Esto ¿a qué se debe?*

Lola: *A la economía.*

PCS: *¿A qué más cosas?*

Antonio: *A los anticonceptivos.*

PCS: *Hay más cosas, pensad.*

Andrés: *Antes la mujer no trabajaba y ahora está en el mundo laboral.*

PCS: *Bien. ¡Menos mal!*

Es de suma importancia la relación que establece el educador salesiano con la vida ordinaria a través de las explicaciones de nuevos conocimientos, de los ejemplos que utiliza, del paralelismo que establece con la realidad. En suma, es la relación con el contexto real del alumno lo que le abre a conocimientos y múltiples aspectos del entorno, favorece la curiosidad intelectual y permite descifrar la realidad.

En este sentido, las explicaciones y ejemplos de Conocimiento del Medio y de Ciencias Sociales conectan con la realidad directamente. En Matemáticas la profesora hace continua referencia a ejemplos reales con el objetivo de que los alumnos relacionen el conocimiento con las necesidades de la vida cotidiana y, en algunas ocasiones, plantea trabajos experimentales en grupos cooperativos. La variedad de actividades de Lengua promueve entre los alumnos un gran interés por aprender a conocer desde perspectivas y modos diferentes.

PCS: *Ahora vamos a ver nuestro territorio cómo se organiza. Eso tiene que ver con el mapa que estáis haciendo. ¿Quién de aquí sus padres, aunque no sean de España, pertenecen por ejemplo a un pueblo? Un pueblo o sea que no han nacido en una capital, en una ciudad.*

PCS: *Mis padres.*

Rosa: *Mi madre.*

Lola: *Mi madre.*

PCS: *La madre de Cristina también, ¿no?*

(Cristina asiente con la cabeza).

PCS: *Elena, ¿tú dónde has nacido?*

Elena: *En Guayakil.*

PCS: *¿Eso es una ciudad o un pueblo?*

Elena: *Una ciudad.*

PCS: *¿Tus padres han nacido también allí?*

Elena: *Mi madre ha nacido en un pueblo.*

PCS: *Nadia.*

Nadia: *Ciudad.*

PCS: *Nicolás.*

Nicolás: *Ciudad.*

PCS (a Antonio): *A ver, te tocó, ¿pueblo o ciudad?*

Antonio: *Ciudad.*

PCS: *¿Para qué digo esto? Par que sepamos la diferencia entre lo que es un municipio y una ciudad o provincia.*

PCS: *Esta letra no parece de la misma persona. ¿Tienes algún problema para escribir así? ¿Te duele la mano?*

Antonio: *No, ninguno.*

PCS: *Ninguno, ¿no? Pues mira a ver porque yo para leer esto necesito un manual de instrucciones. Pero vamos, no es que no lo entienda yo es que cuando tú rellenes una solicitud de algo, ¿tú crees que van a entender esto? (Antonio mira a la profesora y sonríe). Tú quieres entrar en los PIF, entonces tendrás que rellenar una serie de papeles. ¿Tú piensas que si tú lo rellenas con esta letra lo van a entender?*

Antonio: *No. Yo lo haré bien.*

PCS: *O sea que ahí lo haces bien, ¿por qué lo haces bien? No, Antonio, así no se hacen las cosas. Tu trabajo puede ser mucho mejor si le dedicas un poco más de tiempo. (Antonio asiente con la cabeza y se queda pensando).*

La realización de juegos en los que participa toda la clase anima a los alumnos a avanzar en el conocimiento con un tono alegre (Principios 1, 5 y 6). El desarrollo de la creatividad en Lengua, Música y Dramatización adquiere un notable valor en el desarrollo

integral (Principio 1), que anima a una experiencia placentera de comprender, conocer y descubrir. Ejemplos de creatividad en el grupo de 2º ESO Compensatoria los hemos visto en el “juego sobre el sistema democrático” y a través del “Pasapalabra” (ambos se llevaron a cabo en dos equipos). La formación integral planteada abre al alumno a todos los campos del saber y esto es posible porque el equipo de educadores trabaja por ello. Su único interés es que cada uno aprenda (Principio 1) en buena convivencia con los demás (Principio 6).

En la entrevista que mantuvimos con todos los profesores implicados manifestaron su parecer sobre este primer pilar de la educación, que reproducimos a continuación:

PMuDra: *Aprender a conocer lo relaciono con la percepción en educación artística.*

PEF: *En cuanto al aprender a conocer los alumnos en mis clases se sienten valorados por lo que son y aportan a los demás, de modo especial cuando alguno pueda conocer algo más en algún aspecto de los contenidos de Educación Física, que se suele dar.*

PL: *En aprender a conocer coincido en la valoración del alumno individual y su aportación a los demás. Aprenden a conocerse unos a otros, se realizan, creamos una intercomunicación continua entre alumnos y profesor-alumno.*

PCS: *El principio de aprender a conocer creo que lo cumpliría cualquier tipo de escuela pero en nuestra escuela salesiana lo que nos diferencia es la pedagogía del ambiente, algo que también los chicos se dan cuenta incluso cuando salen de aquí lo echan de menos. También hay profesores nuevos que al entrar en el colegio les llama la atención. Para mí esa es una gran novedad que aporta nuestro ambiente y que en otro sitio no existe.*

PMat: *Aprender a conocer creo que se da en todos los centros como educación individualizada, en cuanto que te preocupas de cada niño. La diferencia está en la pedagogía del ambiente, el ambiente que nosotros promovemos o creamos es más familiar, el alumno se siente querido y tiene confianza con el profesor.*

Podemos concluir que el alumno en un ambiente salesiano aprende a conocer a través de la memoria, la creatividad, el razonamiento, el espíritu crítico, el saber escuchar, la interacción con los demás y la conexión del conocimiento con la realidad. Se trata de un aprendizaje para la vida y para diferentes modos de percibirla.

Aprender a conocer garantiza en el niño la capacidad de continuar adquiriendo conocimientos nuevos, es fuente de motivación para seguir aprendiendo y requisito fundamental en la actualidad puesto que la cantidad de conocimientos se duplica cada cinco años.

### 6.5.2 APRENDER A HACER

*La PC dice a un alumno: Iván, llevas ya un par de días que has olvidado alguna cosa, el cuaderno o el libro. Ya sabes que si varias veces olvidas lo necesario para la clase puedes tener problemas luego. La nota va bajando. No sólo cuenta el examen. Cuenta la actitud, el comportamiento, el material de clase, el trabajo del cuaderno... Así que ya sabes, mañana te lo reviso.*

Éste es un ejemplo de cómo el educador salesiano no sólo tiene en cuenta los conocimientos de la asignatura sino toda una serie de competencias que el alumno debe desarrollar a lo largo de su vida escolar en particular y de toda su vida en general, para alcanzar un desarrollo integral (Principio 1). En este punto se percibe el acompañamiento a cada alumno con paciencia y constancia, como lo recogemos a continuación del profesor de Educación Física y de la profesora de Compensatoria de Secundaria.

El PEF acompaña a cada alumno o a cada equipo en la realización de cada ejercicio, de modo que todos reciben la atención y el control necesario como para ejecutarlo correctamente.

La PCS conoce a cada uno alumno, acompaña sus procesos de trabajo y superación.

La PCS acompaña el proceso de análisis que realiza Antonio a través de preguntas concretas para que analice correctamente.

La PCS realiza un constante seguimiento del trabajo de cada alumno y le acompaña en su realidad y crecimiento personal. Para ello el saludo y el diálogo informal del inicio de cada día es fundamental, además de la preocupación y petición de justificante de la familia cuando algún alumno falta a clase.

La educación salesiana es aprender a convivir, a desarrollar aptitudes para trabajar en grupo, sobretudo en grupo cooperativo (Principio 7) y desarrollar la capacidad de iniciativa. El desarrollo del principio del trabajo educativo en comunidad, de una interacción positiva entre todos, se hace patente en todas las áreas y actividades que se llevan a cabo, como ha quedado patente en los comentarios de las sesiones de clase.

(Entre todos analizan una oración. La profesora va preguntando, lo anota en la pizarra y cada alumno lo anota en el cuaderno).

PCS: *Andrés “mí”.*

Andrés: *Determinante.*

PCS: *¿Estás seguro?*

Andrés: *Sí, sí, sí.*

PCS: *“hermano”, Cristina.*

Cristina: *Nombre.*

PCS: *Un nombre, muy bien.*

PCS: *Nadia “parece”.*

Nadia: *Verbo.*

PCS: *Bien. “un”, Rosa.*

Rosa: *Determinante.*

PCS: *“buen”, Antonio.*

Antonio: *Nombre.*

PCS: *Ah, ¿sí?*

Antonio: *Ah, adjetivo.*

PCS: *Lola “chico”.*

Lola: *Nombre.*

PMat: *... vamos a representar los datos gráficamente. ¿Cómo los representábamos? A ver, ¿de qué nos acordamos del año pasado?*

Alumno (levanta la mano): *Del código de barras.*

PMat: *El código de barras es el código que tienen los artículos (y señala el código de barras del cuaderno del alumno), ¿vale? Entonces ése no nos vale.*

Otro alumno (levanta la mano): *Una tabla de gráficos.*

Otro alumno (levanta la mano): *Diagrama de barras.*



## Capítulo VI: Informe etnográfico

PMat: *Y ¿en qué consistía el diagrama de barras?*

(Un alumno lo explica).

Otra alumna (levanta la mano): *lo de sectores* (y lo explica).

PMat: *Y ¿cómo se llama lo de sectores?*

La misma alumna: *Diagrama de sectores.*

Otro alumno: *Gráfico de líneas.*

PCS: *Vamos a ver. Sois dos equipos, yo voy a leer las preguntas, las preguntas que vosotros habéis hecho, están aquí en el bote. Con la O, empieza el Equipo 1. ¿Cómo se llama la Organización de las Naciones Unidas?*

Equipo 1: *La ONU.*

PCS: *¿Estamos de acuerdo?*

Equipo 2: *Sí. ¡Qué fácil!*

PCS: *Muy bien, Cristina, has estado ahí al quite. Para vosotros, con la D de dedo, sistema donde los miembros de la sociedad participan dentro de la vida política.*

Equipo 2: *Democracia.*

PCS: *Bien, sí ¿no?*

Equipo 1: *Sí.*

PCS: *Con la Q, ciudad americana latina.*

Equipo 1: *Quito.*

PCS: *Vale, bien. Con la P de Pepe, ¿dónde se concretan las ideas de un partido sobre el gobierno?* (Silencio). *Son dos palabras.*

Equipo 2: *Partido Político.*

PCS: *No, fallo. Rebote.*

Equipo 1: *Programa Político.*

PCS: *Sí, muy bien este equipo.*

La capacidad de comunicación es grande y se desarrolla en la interacción constante de profesor-alumno/os en las explicaciones de nuevos contenidos, en la corrección de ejercicios y actividades, en la realización de actividades individuales o grupales, etc. Como lo es también la capacidad de comunicación de los alumnos entre sí, siempre dispuestos a comentar el trabajo realizado o el que están por realizar, ayudarse unos a otros de manera espontánea, a

colaborar en el grupo de trabajo poniendo a disposición de los otros lo que se entiende o se sabe (Principios 4 y 7).

Los profesores han puesto de manifiesto lo que significa este segundo principio de la educación en el colegio:

PMuDra<sup>142</sup>: *Aprender a hacer lo relaciono con la expresión dentro en la educación artística.*

PEF: *Aprender a hacer en Educación Física es donde más interactúan con los otros durante toda la clase, sobre todo con trabajo en grupo, el ayudar a los que no se les da tan bien y la colaboración que tienen con el profesor para ayudarle a todo.*

PL: *En el aprender a hacer incido fundamentalmente en que va más allá de la escuela en nuestro centro salesiano, no sólo está relacionado con las actividades docentes sino que también se vive en el centro juvenil y a través de otro tipo de actividades que existen en el colegio.*

PMat: *En cuanto aprender a hacer en mis clases lo relaciono con el trabajo en equipo, no sólo hacer actividades grupales sino que estamos todos en la misma barca y vamos hacia el mismo sitio.*

Los alumnos aprenden a hacer en comunión con los demás. La capacidad de trabajar con los otros se hace patente en la alegría manifiesta cuando el profesor plantea un trabajo de grupo (Principios 5 y 7). Así se ha percibido en 6º B – Educación Primaria:

- Lengua, los grupos de apoyo y los juegos de ortografía.
- Matemáticas, clase experimental en grupos de trabajo cooperativo.
- Dramatización, representación de un guiñol en grupo.
- Música, representación de un baile en grupo e interpretación de partituras musicales toda la clase.
- Educación Física, a través de los ejercicios en grupo.

Y en 2º E.S.O. – Compensatoria:

- Ciencias Sociales y Lengua: realización de esquema entre todos los alumnos.
- Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas: trabajo y realización de ejercicios a dúo.
- Ciencias Sociales: juego sobre el sistema democrático y pasapalabra.

---

<sup>142</sup> PMuDra: Profesor de Música y Dramatización de 6º Educación Primaria.

## Capítulo VI: Informe etnográfico

- Lengua: análisis de oraciones.
- Matemáticas: —~~p~~rofesores por un día”.

La conexión de lo aprendido con la realidad se pone de manifiesto a través de los ejemplos y práctica de Conocimiento del Medio, por medio de la variedad de ejercicios de Matemáticas y de Lengua. Las asignaturas de Dramatización, Música y Educación Física conectan directamente con la realidad debido a que son clases eminentemente prácticas, orientadas a la experiencia directa de la música, el ejercicio físico, el deporte y la representación. En Secundaria la profesora del Programa de Compensatoria trata de conectar con la realidad de los alumnos a través de ejemplos en todas las asignaturas pero muy especialmente en los temas de Ciencias Sociales, como podemos constatar a continuación.

PCS: *Vamos al Amazonas, Unidad 11. Nos van a presentar una lectura de un viaje que hizo un periodista a la Selva del Amazonas. ¿Sabéis dónde está la Selva del Amazonas?*

Todos: *Sí.*

Lola: *Colombia* (que es su país de origen).

PCS: *Colombia, sólo Colombia, ...*

Lola: *Parte.*

PCS: *La mayor parte del Amazonas está en Brasil. Rosa no se está enterando de lo que está diciendo Antonio, que en este caso sabe más que tú.*

Rosa: *¿Qué?* (de origen español).

PCS: *Antonio, repite lo que has dicho.* (Cuyo país de origen es Ecuador).

Antonio: *Es muy grande y está en muchos países de Latinoamérica.*

PCS: *Por eso Lola conocerá la parte que corresponde a su país. Cristina, ¿has estado?* (Procede del Perú). (Cristina asiente con la cabeza).

PCS: *¿Te acuerdas?*

Cristina: *No me acuerdo.*

PCS: *Elena.* (Procede es de Ecuador).

Elena: *No me acuerdo.*

PCS (a Antonio): *Vamos a ver, ¿a que tú tienes hermanos casados?*

Antonio: *Sí.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

PCS: *Tu cuñada y tu madre ¿qué son?, ¿cómo dice tu madre a tu cuñada? Mi...*

Antonio: *Ah, nuera.*

PCS: *Ah, Dios mío.*

Antonio: *Yo he dicho yerna.*

Rosa: *Yo también.*

PCS: *Vamos a ver, yerna no existe. La palabra es nuera. Cuando no sepáis estas cosas poneos ejemplos cercanos.*

PCS: *Nadia, ¿esto te suena, no?*

Nadia: *Sí (muy atenta).*

PCS: *Cuando esto sucedió en tu país, ¿tú ya habías nacido?*

Nadia: *No (y niega con la cabeza).*

PCS: *O sea, que tú ya naciste en la nueva Rumanía... Pero te suena porque tus padres, tu familia, lo han vivido.*

(Cuando hablan de la natalidad, la PCS les hace ver su realidad familiar).

PCS: *Nicolás es hijo único; Andrés son dos hermanos; Antonio son 7, siete hombres, ¡japañada va tu madre!; Elena (dice 5) 5; Nadia (dice 3) 3; Rosa sois 2; Lola es hija única; y yo sólo tengo un hermano y no tengo hijos.*

PCS: *Las mujeres en Europa tenemos entre uno y dos hijos, uno y medio. Sin embargo, ¿por qué Elena y Antonio tienen tantos hermanos? Aquí venís (señala una hoja del libro), América del Sur nos dobláis, tenéis tres. Sin embargo en Asia, continente de origen de Nicolás, casi tres...*

(El tema continua con los movimientos migratorios).

PCS: *Estamos en los movimientos migratorios. Los que sois inmigrantes, que sois la mayoría, menos Rosa, Andrés y yo, contasteis vuestra propia experiencia, ¿os acordáis?, y Nicolás hizo el título del mural.*

(Se refieren a una actividad que hicieron a principio de curso).

Sin embargo, se está en los inicios de las actividades de información y comunicación educativa a través de las tecnologías. La comunidad educativa está incrementando el uso de

los medios tecnológicos y la práctica educativa tecnológica se encuentra en los prolegómenos. En Conocimiento del Medio y en Matemáticas se realiza alguna práctica en el aula de informática, normalmente en grupo; la profesora de Música en Educación Primaria utiliza medios tecnológicos para las audiciones.

Los alumnos de 2º E.S.O. Compensatoria, durante una hora quincenal, la clase de Lengua y Matemáticas se desarrolla en el aula de informática. Los alumnos tienen un ordenador asignado, controlado por la profesora desde el puesto del ordenador del profesor. En Lengua acceden a juegos de ortografía y sintaxis que corresponden a contenidos de Lengua que ya han visto, de modo que realizan un trabajo motivador. La profesora nos comentó que cuando quiere que escriban una narración o historia lo hacen en el ordenador y se lo envían por correo, esto les motiva porque a estos alumnos no les gusta escribir. En Matemáticas acceden a webs de recursos matemáticos, juegos y pasatiempos que corresponden a contenidos que ya han visto. El uso de las TIC's les estimula tanto a trabajar como a aprender.

El equipo docente de Educación Primaria está iniciándose en las TIC's con fines educativos. A través del Plan de Habilidades Matemáticas que se ha comenzado en este curso en Educación Primaria, se han propuesto mejorar la resolución de problemas a través del manejo de algunos programas de ordenador para los alumnos de 6º curso. Este plan se lleva a cabo mediante actividades quincenales.

El sistema educativo salesiano favorece la apertura a una solidaridad consciente que, propiciada por la interdependencia de todos los seres humanos, se hace realidad a través de gestos que se establecen a lo largo de todo el curso escolar y que educa a implicarse en la realidad y a dar respuesta a las necesidades de otros (Principios 4, 7 y 9). Como consecuencia, el claustro del centro establece en el calendario las fechas y programa las acciones a realizar: el Domund en Octubre, la Campaña del Hambre en Febrero y el Domisal en Mayo. Pero el profesorado también está atento a responder a eventos inesperados que necesiten de la solidaridad de todos, como así ha ocurrido cuando se ha producido algún desastre en el mundo. De estos eventos y gestos participa toda la comunidad educativa, educadores, alumnos y familias.

Es habitual la resolución de los problemas cotidianos a través del diálogo, buscando soluciones que ayuden a todos los implicados a crecer y madurar como personas. Así se cuida desde la acción tutorial que ejerce todo educador salesiano y que emana de un proyecto común de formación integral. Esto lo hemos visto en los casos de Antonio y Nadia, que están recogidos en el apartado 6.3 de la observación de la clase de 2º E.S.O. de Compensatoria.

La capacidad de establecer relaciones interpersonales se desarrolla en el planteamiento de actividades de grupo en el aula (así lo hemos visto en Lengua, Dramatización, Música Conocimiento del Medio y Lengua), en el juego durante el recreo, en las salidas escolares, en las jornadas de fiesta del colegio (Fiesta de Don Bosco, Fiesta de la Gratitude), a través de los grupos de deporte, en el COR'S y en el Centro Juvenil. Como se puede apreciar, se desarrollan a través de toda la jornada, en actividades escolares, extraescolares y de tiempo libre (Principios 4, 7 y 9).

Los alumnos tienen como ejemplo a seguir las buenas relaciones interpersonales del equipo docente y se benefician de la capacidad que los educadores han desarrollado de trabajar en equipo.

### 6.5.3 APRENDER A VIVIR JUNTOS

*"Para educar a un niño hace falta una tribu entera".*

*Proverbio africano.*

La escuela salesiana lleva a cabo un trabajo educativo en comunidad donde las interacciones son constantes porque la relación con el otro tiene suma importancia. En esta interacción cotidiana cada alumno se va encontrando con otros diferentes. Los educadores trabajan constantemente para que los alumnos se escuchen, dialoguen, se encuentren con los otros, con cada otro, imprimen esta dinámica en el desarrollo de las clases, en las actividades, sobretodo a través de las propuestas de trabajo cooperativo tales como:

- Construcción de maquetas y búsqueda de información en el aula de informática (Conocimiento del Medio en 6º de Educación Primaria. Ver apartado 6.2.1).

## Capítulo VI: Informe etnográfico

- Experimentación de distintas unidades de medida y de juego de operaciones combinadas en el aula de tecnología (Matemáticas en 6° de Educación Primaria. Ver apartado 6.2.2).
- Ensayo de baile, de instrumentos y de guiñol; realización de baile; interpretación de una partitura con distintos instrumentos y de guiñol (Música y Dramatización en 6° de Educación Primaria. Ver apartado 6.2.3).
- Actividades de animación a la lectura, grupos de guardaespaldas en las aulas y juegos de ortografía (Lengua en 6° de Educación Primaria. Ver apartado 6.2.4).
- Construcciones de números, figuras, letras y animales con sus propios cuerpos; juego con aros, petos y balones; ejercicios con palas; deportes como el badminton con palas de playa, baloncesto, balonmano; flexiones hacia atrás con ayuda de un compañero (Educación Física en 6° de Educación Primaria. Ver apartado 6.2.5).
- Realización de mapas, ejercicios y esquemas por parejas; juego del pasapalabra; juego del sistema democrático (Ciencias Sociales en 2° E.S.O. – Compensatoria. Ver apartado 6.3.1).
- Realización de esquemas entre todos y de ejercicios por parejas (Lengua en 2° E.S.O. – Compensatoria. Ver apartado 6.3.2).
- Profesores por un día (por parejas); equipo de repaso de divisiones (Matemáticas en 2° E.S.O. – Compensatoria. Ver apartado 6.3.3).

Esto se constata durante toda la jornada puesto que se tienen pocos momentos de trabajo estrictamente personal.

- La PMAT<sup>143</sup> plantea un trabajo cooperativo a los alumnos de 6° B de Educación Primaria formando seis grupos, de modo que permite la interacción continua, potencia la creatividad y el respeto a las diferencias. La tarea encomendada es medir el agua de un recipiente y reflejar el proceso de medición en un folio a través del dibujo del recipiente y las operaciones realizadas, hasta llegar al resultado. Los alumnos y alumnas experimentan juntos la situación, realizan un proceso de reflexión aportando cada uno lo que piensa y se ponen de acuerdo en el camino correcto para responder a la tarea encomendada.

---

<sup>143</sup> PMat: Profesora de Matemáticas de 6° Educación Primaria.

- El PMuDra<sup>144</sup> plantea todo el trabajo de dramatización por grupos. Presenciamos los grupos de guiñol y de baile. En ambos casos se refuerza la cooperación, la educación a través del grupo, el respeto a la forma de ser diferente de los otros compañeros, la solidaridad y la valoración de lo que cada uno aporta al grupo.

El PMuDra dice a los alumnos: *¿Estamos todos preparados?* (para bailar por grupos)

Unos alumnos responden: *Sí.*

Otros alumnos responden: *Espera, espera.*

El PMuDra dice a los alumnos: *En cuanto se encienda el ordenador empezamos ¿de acuerdo?* (Todos en silencio esperan la música, colocados por grupos).

(Mientras el grupo que se va a examinar se prepara, el resto de los compañeros como espectadores se sientan en el suelo).

El PMuDra dice a los alumnos: *Mirar quien tiene frío. Os vuelvo a recordar el tema de la esterilla. Si alguien tiene dolor de espalda que se coja una silla. Bueno, ¿estamos listos?* (se dirige al grupo que se va a examinar).

El grupo que se examina dice: *Sí.*

El P dice al grupo: *Vale, pues venga, preparados.*

(Al terminar la actuación de baile todos aplauden)

El PMuDra dice a los alumnos: *Los aplausos un poquito flojos.*

(Todos los alumnos vuelven a aplaudir más fuerte).

El PMuDra dice al grupo que ha bailado: *Ha estado bien, con mucho desparpajo.*

PMuDra: *¿Cuántos grupos quedan de interpretar la historia?*

(Levantán la mano y el profesor los cuenta).

PMuDra: *Faltan otros tres grupos aparte del que se está preparando, ¿estamos listos ya? R. ayúdame* (para colocarles el tenderete bien al grupo que se está preparando). *¿Está bien esta altura?*

Grupo: *Sí.*

PMuDra (al grupo): *No necesito recordaros que esto es un examen, ¿no?*

---

<sup>144</sup> PMuDra: Profesor de Música y Dramatización de 6º Educación Primaria.



PMuDra (a los espectadores que están sentados en el suelo o en sillas): *Vamos a ver, todos tranquilos, nada en las manos. Si tenemos obras delante tienen que estar bocabajo.*

Un alumno: *¿Por qué?*

PMuDra: *Porque así no te distraes. Y cuando termine la obra, por favor, vamos a ser un poco clementes veamos lo que veamos aplaudimos y valoramos.*

PMuDra (al grupo): *Preparados, listos, ya.*

- La PL<sup>145</sup> ha formado grupos de apoyo o *guardaespaldas* en el aula –de dos o tres alumnos- con la finalidad de repasar unidades anteriores de Lengua para cumplir los objetivos marcados en cada unidad. Esos grupos se constituyen también para trabajar actividades de contenidos más complicados de algunas unidades. Se crea un ambiente de colaboración, interacción positiva y solidaridad entre compañeros, se comprenden y ayudan bien uno al otro.
- El PEF<sup>146</sup> lleva a cabo muchas actividades cooperativas, como por ejemplo: construcciones de números, figuras, letras y animales con sus propios cuerpos; juegos con aros, petos y balones; badminton con palas de playa, baloncesto y balonmano. Todas las actividades están planteadas de tal modo que los alumnos van cambiando de compañeros a lo largo de cada actividad, por lo que la interacción entre ellos es positiva, respetuosa, de estima, comprensión, alegre y participativa.
- La PCS<sup>147</sup> en Ciencias Sociales plantea a los alumnos un trabajo cooperativo a través de la realización del esquema de la unidad entre todos en la pizarra y en el concurso Pasapalabra. La profesora varía los componentes del trabajo cooperativo y cuida actividades más lúdicas para trabajar en grupo los contenidos de Ciencias Sociales. Incluso la preparación de las actividades se realiza entre todos, como presenciamos en el juego por equipos sobre el tema del sistema democrático.

---

<sup>145</sup> PL: Profesora de Lengua de 6º Educación Primaria.

<sup>146</sup> PEF: Profesor de Educación Física de 6º Educación Primaria.

<sup>147</sup> PCS: Profesora de Compensatoria de Secundaria.

- La PCS en Lengua plantea la realización de análisis de oraciones en grupo y de esquemas entre todos en la pizarra. El trabajo a dúo en el aula es siempre cooperativo y frecuente.
- En Matemáticas se percibe la solidaridad y la cooperación en todo tipo de trabajo que realizan en el aula, puesto que se ayudan entre ellos de forma espontánea cuando uno no sabe o está perdido. De manera explícita la PCS planteó las actividades “Profesores por un día” y el “Equipo de trabajo de divisiones”. Además la PCS promueve el trabajo cooperativo de forma espontánea cuando un alumno no recuerda algo que ya está explicado, haciéndose ayudar de los alumnos.

**Los alumnos de 6° B de Educación Primaria opinan sobre el trabajo en grupo:**

R.: *Los trabajos en grupo estamos con nuestros amigos y nos divertimos más y podemos dar las ideas, y podemos aprender más.*

E.: *A mí me parece bien porque podemos aportar todas las ideas que pensamos todos y así sacar un trabajo mejor. Y también que nos lo pasamos mejor.*

G.: *A mí me gusta por lo mismo, porque hacemos el trabajo y también cada uno expresamos nuestra opinión y ponemos la mejor, y nos lo pasamos mejor.*

A.: *A mí me parece mucho mejor que hacerlo individual porque estás con los compañeros, aportamos mucha más información y luego que te sale mucho mejor el trabajo.*

M.: *Pues que a mí me parece bien porque así aprendes a colaborar entre todos y a dar ideas. Aunque te pongas a hablar y eso pero al final el trabajo te sale bien hecho.*

S.: *Porque te ríes, disfrutas con tus compañeros y aprendes más cosas.*

A.: *Es más divertido y además te relacionas con tus amigos y aportas muchas más ideas y luego al final el trabajo sale bien aunque estés hablando.*

N.: *Yo creo que a mí me gusta porque te lo pasas bien con tus amigos y al mismo tiempo aprendes cosas.*

M.: *A mí me gusta más porque así me río más y disfruto más con mis amigos y así me ayudan también.*

G.: *A mí me gusta más porque me lo paso mucho mejor aunque nos pongan como quieran los profesores pero somos más para hacer el trabajo y tenemos muchas más ideas.*

N.: *A mí me gusta más porque en el trabajo en grupo estás con todos tus amigos y aparte haces el trabajo mejor pues te ríes y te lo pasas bien.*

D.: *A mí me gusta porque estamos con los amigos, nos llevamos bien y estamos dando ideas.*

I.: *Nos divertimos también y hacemos más amigos y damos más ideas.*

G.: *A mí me parece bien porque cuando acabas el trabajo y te sobra tiempo puedes ponerte a hablar con ellos y no estar aburridos.*

M.: *Es más divertido porque nos reímos más y aprendemos también aunque estemos hablando todo el rato, cada uno aporta sus ideas.*

El descubrimiento del otro se realiza en el desarrollo de las actividades, en la ayuda mutua, en el respeto de pareceres diferentes (Principio 2), en la comprensión y aprecio del otro (Principio 3), en compartir esfuerzos y alegrías (Principio 5), por medio de la valoración de sus aportaciones (Principio 6). De este modo se vive la interrelación con el otro como enriquecimiento recíproco, razón por la que el trabajo en grupo suele atraer y gustar más a los alumnos, les gusta trabajar con sus compañeros. Lo impresionante en las sesiones presenciadas es que se muestran alegres con sus compañeros, sean los que sean, puesto que cuando se trabaja en grupo no siempre coinciden los mismos alumnos. Esto se hace patente en todas las áreas de conocimiento y es signo de buena salud. Señal de que han aprendido a valorar la diversidad y la interdependencia entre todos.

**6º B de Educación Primaria** expresa cómo se llevan con sus compañeros de clase:

A.: *Yo con mis compañeros me llevo bien y hablo con todos.*

P.: *Y con los compañeros muy bien porque tengo muchos.*

N.: *Yo con los compañeros me llevo muy bien.*

E.: *Con los compañeros siempre nos hemos llevado bien aunque con algunos seamos más amigos que con otros.*

M.: *Yo con mis amigos me llevo muy bien.*

A.: *Y con mis amigos muy bien, unos mejor que otros pero bueno.*

M.: *Pues yo con los compañeros me siento bien aunque a veces nos peleemos un poco entre amigas pero se nos pasa enseguida.*

R.: *Yo me llevo bien aunque con algunos compañeros mejor que otros.*

G.: *Con los compañeros me llevo bien.*

**2º E.S.O. de Compensatoria** expresa cómo se llevan con sus compañeros de clase:

Lola: *Este año por los que han venido nuevos y así, ha habido peleas, pero ha sido buena.*

Antonio: *Buena, casi con la mayoría me llevo bien.*

Entrevistadora: *¿Cómo es la relación con los compañeros?*

Nicolás: *Es buena, está bien.*

Entrevistadora: *¿Hay confianza para decir las cosas?*

Nicolás: *Sí.*

Andrés: *Pues buena. Con los nuevos compañeros que han venido, bien! Ha estado bien. Sí, sí, son buenas.*

Entrevistadora: *¿Cómo es tu relación con los compañeros, Cristina? Fíjate que llevas aquí cinco meses, ¿no?*

Cristina: *Sí. Ha sido buena.*

Entrevistadora: *¿Te ha costado?*

Cristina: *Un poco.*

Entrevistadora: *¿Por qué? ¿Qué era lo que más te costaba?*

Cristina: *Hablar.*

Entrevistadora: *¿Por qué te costaba hablar? (Cristina se queda pensando).*

Entrevistadora: *¿Te cortaban ellos?*

Cristina: *No.*

El grupo de 6º de Educación Primaria goza de un ambiente de diálogo espontáneo, sencillo y acogedor de todos. Incluso se percibe con respecto a los alumnos de compensatoria que están plenamente integrados, nadie hace diferencias cuando entran y salen de clase, aunque salgan del aula 14 horas de clase a la semana. El equipo docente de Educación Primaria fomenta el respeto y el diálogo, por lo que podemos concluir que el fruto de buena convivencia de sexto proviene del trabajo de todos los profesores de Primaria, como han manifestado los profesores de sexto curso.

En el grupo de 2º E.S.O. de Compensatoria hemos advertido una convivencia alegre y familiar desde que los alumnos entran en el aula, y en las relaciones entre ellos y con la PCS

durante el desarrollo de las sesiones. Exponente que nos ha reafirmado la profesora durante la entrevista que mantuvimos con ella y también los propios alumnos.

Entrevistadora: *¿Cómo os encontráis en el centro?*

Antonio: *Yo me encuentro bien.*

Andrés: *Este año ha estado bien* (sonríe).

Lola: *Yo también bien, normal* (sonríe).

Entrevistadora: *Lo normal para ti ¿es bien?*

Lola: *Sí* (se ríe).

Entrevistadora: *Sí, ¿Nicolás?*

Nicolás: *Pues bien* (sonríe).

Entrevistadora: *Y cuando has venido, después de estos meses que has estado fuera ¿también te has encontrado bien?*

Nicolás: *Sí.*

Entrevistadora: *¿No te encontrabas un poco raro?*

Nicolás: *No.*

Entrevistadora: *Y tú que llevas tan poquitos meses en el centro, ¿cómo te encuentras?*

Cristina: *Bien* (lo dice muy bajito).

Entrevistadora: *¿Sí? ¿Quién te hace sentir bien en el centro?* (Mira de reojo a Lola).

Cristina: *Luisa.* (Luisa sonríe).

Entrevistadora: *Y ¿Elena?*

Elena: *Este año me he encontrado mejor. El año pasado no me encontraba muy bien pero este año he conocido otras personas nuevas... mejor, me siento bien.*

Entrevistadora: *Y ¿por qué ha cambiado del año pasado a éste?*

Elena: *No sé, porque los compañeros del año pasado no eran tan...*

Lola: *Acogedores.* (Elena afirma con la cabeza).

Entrevistadora: *¿Cómo es la relación con los compañeros de clase? ¿Quién empieza?*

Lola: *Este año por los que han venido nuevos ha sido buena.*

Antonio: *Buena, casi con la mayoría me llevo bien.*

Entrevistadora: *¿Cómo es la relación con los compañeros?*

Nicolás: *Es buena, está bien.*

Entrevistadora: *¿Hay confianza para decir las cosas?*

Nicolás: *Sí.*

## Capítulo VI: Informe etnográfico

Andrés: *Pues buena. Con los nuevos compañeros que han venido, bien! Ha estado bien pero alguno que otro... así... que se pasaba de listo, no por chicos sino por chicas, que se creen que son las mejores...*

Entrevistadora: *¿Cómo es tu relación con los compañeros, Cristina? Fíjate que llevas aquí cinco meses, ¿no?*

Cristina: *Sí. Ha sido buena.*

Entrevistadora: *¿Te ha costado?*

Cristina: *Un poco.*

Entrevistadora: *¿Por qué? ¿Qué era lo que más te costaba?*

Cristina: *Hablar.*

Entrevistadora: *¿Por qué te costaba hablar? (Cristina se queda pensando).*

Entrevistadora: *¿Te cortaban ellos?*

Cristina: *No.*

En cuanto a la relación de los alumnos de compensatoria con el resto de los compañeros de segundo curso de la E.S.O. la tutora manifiesta que *—en general se llevan bien, no existe mucho problema, aunque sí es cierto que tienen más relación entre ellos. Pero esto es lógico porque pasan muchas horas juntos y el círculo más que nada lo forman entre ellos—.* Cuando hay que relacionarse con el resto de la clase no presentan mucha dificultad.

Los profesores nos exponen en la entrevista lo que supone aprender a vivir juntos en la escuela salesiana:

PMuDra: *Aprender a vivir juntos lo relaciono con el trabajo en grupos en la educación artística. Veo reflejado en mis clases sobretodo el aprender a vivir juntos porque todo lo que es educación artística se hace en grupo.*

PEF: *Resalto especialmente el clima de autoestima, comprensión y aprecio en y de mis clases. Trabajamos con alegría, además la Educación Física es una clase mucho más distendida, en que los chavales se pueden expresar.*

PL: *Me fijo en el clima de autoestima, de comprensión y de aprecio hacia la persona. Esto yo creo que en el colegio se vive porque normalmente tratamos de comprender a los alumnos, la situación que viven, las dificultades que puedan tener tanto familiares como personales. Creo que tenemos muy claro el acercamiento individual a las personas, valoramos las actitudes en cada momento. Esto es muy de nuestro sistema educativo y yo creo que en el colegio se vive bien.*

PL: *Trato de que aprendan a convivir juntos y sobretodo el concepto de ayudar, que nadie es más que nadie sino que todos necesitan ayuda de los otros. Ellos se preguntan y les gusta mucho, porque van aprendiendo y van sintiéndose necesarios para la otra persona. También el que va peor, incluso a veces he tenido a los de compensatoria porque no estaba la profesora pues también les he metido en el concurso o hemos hecho distintos juegos, también trabajo ortografía u otros contenidos con juegos, y ellos se han sentido motivados en ese momento incluso han destacado y les hemos aplaudido, este tipo de reforzar lo positivo sobretodo para que el alumno no se sienta infravalorado, aunque no se logra siempre con el cien por cien de los alumnos. Insisto en aprender a convivir juntos, en el clima de familia que es muy característico de nuestra escuela salesiana y de nuestro colegio en concreto, ese clima de alegría y familia que hace de los alumnos sobretodo y fundamentalmente alumnos positivos, capaces de vencer dificultades que la vida les trae, dificultades cotidianas que no tienen porqué ser dificultades intelectuales, que sean capaces de tener recursos para sentirse personas felices.*

PCS: *He subrayado del aprender a vivir juntos que el educador salesiano no solamente se queda en la clase sino que acompaña a cada joven a descubrir quién es. Es verdad que es un reto pero que es un aspecto importante de la educación salesiana. Y desde mi experiencia personal en compensatoria el que más me ha gustado es el aprender a vivir juntos y el de aprender a ser porque es el que más se identifica con lo que hago. En compensatoria empiezo desde valorar a cada uno por lo que porque sin esto no puedes avanzar. Y luego también ofrecerles un ambiente que educa en igualdad de condiciones y desde ahí se les ofrece algo más.*

PMat: *En cuanto aprender a vivir juntos creo que el cariño, esa palabrita al oído que decía Don Bosco es algo muy importante que haga que el alumno se acerque a nosotros. Hay ciertos tiempos que no estamos en clase como pueden ser patios, cambios de clase en el pasillo, donde el alumno puede acercarse y te dice algo de su vida, de sus cosas que no tienen porqué ser de tu materia. Aunque él sabe perfectamente que cada uno impartimos una materia.*

A los alumnos les une las actividades físicas, musicales, dramáticas, de lectura, de composición literaria, de experiencias matemáticas, las visitas culturales, las actividades

lúdicas y las acciones solidarias. Y todo ello en actividades de aula, de etapa o de colegio. En las actividades de colegio ha sido bonito presenciar tres hechos:

- En la fiesta de Don Bosco (Enero), todos los alumnos del colegio participaron en un juego preparado por los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y los de 6º B jugaron como una piña para ganar puntos y pasárselo bien.
- La Operación Bocata (Febrero), el día del ayuno voluntario. Consistió en que todos los alumnos de Primaria y Secundaria colaboraran con la Campaña del Hambre comprando un bocadillo de nocilla, comérselo en el recreo todos juntos y con música de fondo para manifestar que era una jornada especial, porque el compartir les alegra. Los bocadillos los habían hecho los alumnos de 4º E.S.O. a primera hora de la mañana.
- En la Semana de la Gratitude (Marzo), todos los alumnos del colegio uno de los días dieron las gracias a sus compañeros por medio de una actividad en el patio. Consistió en formar dos palabras –¡Adelante! Gracias- y cada letra la formaban con sus cuerpos los alumnos de dos clases combinadas, una de mayores y otra de pequeños. Cuando todos estaban en el patio, formando las dos palabras, el acto se desarrolló a través de un saludo de la Directora, un mensaje de gratitud leído por alumnos de distintos cursos de Infantil, Primaria y Secundaria, la interpretación de la canción “*Adelante*” por parte del coro de Primaria y Secundaria, y una felicitación mediante el intercambio de aviones de papel con bonitos mensajes de gratitud en hojas de colores todos los alumnos del colegio. Terminaron gritando el lema de la semana varias veces todos juntos en el patio.

Las fiestas, proyectos y actividades comunes permiten superar los hábitos individualistas y valorar la convergencia con los otros, por encima de las diferencias que se ponen de manifiesto y valorándolas. Todas las experiencias que viven en el colegio son un punto de referencia para la vida futura de los niños y, al mismo tiempo, enriquece la relación entre educadores y educandos. Todas las experiencias se dirigen a crear una buena convivencia, en que la empatía toma un lugar relevante como objetivo a medio plazo.



Igualmente el sistema salesiano educa a la ciudadanía activa (Principio 8), puesto que en el proceso de aprendizaje de vivir con los demás, los alumnos van comprendiendo la complementariedad de los derechos y los deberes de cada uno. Por lo cuál todos colaboran en el mantenimiento y cuidado de los espacios, en el orden en los cambios de clase y en la salida al recreo, en el cuidado para utilizar las papeleras de reciclaje que hay en las aulas. Signos de buenos hábitos de ciudadanos activos.

En la clase de 6º de Educación Primaria existen encargados de la pizarra, las ventanas, la papelería de reciclaje y del orden semanalmente, de modo que todos se acostumbran a colaborar en el buen mantenimiento y cuidado del espacio. Cuando van al gimnasio, todos cuidan de dejar los materiales ordenados a través de una buena y gustosa colaboración con el profesor; e igualmente con los materiales del aula de Música. Los alumnos de compensatoria dejan el mobiliario y todos los materiales ordenados al terminar la sesión de clase, pupitres, sillas y pizarra. Los dos grupos guardan muy bien las normas del aula de informática.

### 6.5.4 APRENDER A SER

"No hay tarea más hermosa que dedicarse a tender puentes hacia los hombres y hacia las cosas.

Sobre todo en un tiempo en el que tanto abundan los constructores de barreras".

José Luís Martín Descalzo

La educación salesiana vela por la formación integral de cada niño, busca su desarrollo global. Esto se ha visto claramente en las sesiones presenciadas de las diferentes áreas de conocimiento. Desarrollo del cuerpo (Dramatización y Educación Física), de la mente (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio, Ciencias Sociales, Música, Dramatización, Educación Física), de la sensibilidad (Lengua, Conocimiento del Medio, Música, Dramatización, Educación Física), del sentido estético (Música, Dramatización, Educación Física), de la responsabilidad individual (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio, Música, Dramatización, Educación Física).

Las tareas de las asignaturas se trabajan en la línea de dotar al alumno de un pensamiento autónomo y crítico. El razonamiento, la memoria, la creatividad, la voluntad, el

esfuerzo y la responsabilidad, son las claves para elaborar un juicio crítico para el momento actual del alumno y para las diferentes circunstancias de la vida (Principio 1).

Los profesores que han tomado parte en la presente tesis manifestaron, en una entrevista mantenida con ellos al finalizar el curso (junio de 2008), el significado y vivencia del aprender a ser en la escuela:

PMuDra: *Aprender a ser yo lo relaciono con el constructivismo que se usa mucho también en la Educación Artística.*

PEF: *Aprender a ser haciendo hincapié en el desarrollo integral del alumno en cuanto que están trabajando la asignatura pero también están aprendiendo a convivir con los demás.*

PL: *Concedemos un lugar especial en la educación salesiana a la imaginación y a la creatividad porque a partir de ahí se pueden lograr muchas cosas. Yo creo que en mi clase sí que trato de ser creativa, otra cosa es que lo consiga o no. Pues a veces a base de concursos, otras veces a través de propuestas que les hago como el guardaespaldas, pues les pongo unos nombres que a ellos les pueden hacer más o menos gracia para que se ayuden unos a otros. Aprender a convivir está relacionado con aprender a ser, que sería la culminación de ser honrado ciudadano y buen cristiano, que son los pilares de nuestra educación salesiana, que aprendan a ser personas.*

PMat: *Y en cuanto aprender a ser pues un poco el respeto entre todos dentro de que somos muy diferentes, ellos suelen ser respetuosos y tolerantes. Eso creo que es algo que se va viviendo desde los primeros cursos y lo van asimilando.*

En el transcurso de las sesiones presenciadas se ha podido percibir que el educador fomenta la diversidad entre los alumnos porque pretende que cada uno desarrolle su propia personalidad y valora el espíritu de iniciativa puesto que así garantiza la creatividad y la responsabilidad personal (Principio 1).

Los alumnos tienen la oportunidad de descubrir y experimentar los distintos ámbitos de la vida y de su desarrollo: científico, cultural, estético, artístico, deportivo y social. Y esto se produce en la escuela, en las ofertas extraescolares, deportivas y de tiempo libre que ofrece, como se puede ver en la Tabla 6.3.

Actividades en los ámbitos de la vida de los alumnos de 6º de Educación Primaria. Tabla 6.3.

	Ámbitos científico y cultural	Ámbitos estético y artístico	Ámbito deportivo	Ámbitos social
En la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita al aula de naturaleza (fin de semana)</li> <li>- Visita a la Biblioteca</li> <li>- Actividad de animación a la lectura</li> <li>- Visita al parque de tráfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro en inglés</li> <li>- Ensayo de cantos para las fiestas</li> <li>- Festival de Villancicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades deportivas en las fiestas del colegio:</li> <li>- Fiesta de Don Bosco</li> <li>- Semana de la Gratitude</li> <li>- Fiesta de María Auxiliadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campaña de Navidad</li> <li>- Campaña del Domund</li> <li>- Campaña contra el Hambre</li> <li>- Domisal (misiones salesianas)</li> </ul>
Otras ofertas del centro	Actividades extraescolares de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inglés</li> <li>- Informática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- COR's</li> <li>- Grupo de Guitarra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Club Deportivo San José</li> <li>- Centro Juvenil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo VIDA's</li> </ul>

Elaboración propia.

Se ofrece a los alumnos oportunidades para descubrir y experimentar (Principios 1, 5 y 6), como hemos podido apreciar en la vida cotidiana escolar:

- Descubren la posibilidad de ayudar a otros a través de los grupos de apoyo en Lengua.
- Descubren la posibilidad de crear en la realización de un texto que conforma "Nuestro libro loco" en Lengua.
- Experimentan la interacción con la vida cotidiana en las explicaciones y actividades de Conocimiento del Medio, Ciencias Sociales y de Matemáticas.
- Descubren información a través de las tecnologías de la información y la comunicación a través del uso del ordenador en Conocimiento del Medio y en Ciencias Sociales.
- Descubren otra forma de aprender, a través de la experiencia, en Matemáticas.
- Experimentan las TIC's como una forma de aprender a través del uso de programas de ordenador en Matemáticas, la búsqueda de información en Conocimiento del Medio y el uso de webs de recursos de Matemáticas y Lengua.
- Experimentan el cuidado del medio ambiente a través del uso de papeleras de reciclaje en el aula.

- Descubren la posibilidad de solidarizarse con los más necesitados a través de la Campaña de Navidad para las familias del barrio, y de las Campañas del Domund, contra el Hambre y del Domisal para proyectos concretos en otros puntos del planeta, de los que van descubriendo sus condiciones de vida y sus necesidades.
- Descubren otra forma de trabajar y otros valores a través de la Dramatización y la Música. Esta experiencia se extiende en los alumnos que pertenecen al Coro de Primaria, al de Secundaria, al Grupo de Guitarra o al COR'S.

## **EPÍLOGO DE LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN LAS AULAS SALESIANAS.**

A continuación quisiera recapitular las cuestiones fundamentales de los pilares de la educación del siglo XXI contrastadas con los principios del sistema preventivo de Don Bosco.

El educador salesiano acompaña el proceso de razonamiento y comprensión para que el alumno avance en el aprendizaje de nuevos conocimientos y en su desarrollo integral como persona. Acompañamiento que está fundamentado en una comunicación educativa constante, cordial y familiar. Acompaña el aprendizaje de conocimientos significativos, de modo que el alumno sabe en todo momento cómo, dónde y cuándo aplicarlos.

El trabajo educativo en la escuela salesiana se realiza en una interacción positiva constante, cuidando tanto el esfuerzo y la responsabilidad del trabajo individual como el desarrollo de un buen trabajo cooperativo, abriéndole, con respeto y libertad, a la capacidad de conocimiento que reside en toda persona.

La pedagogía de ambiente es el humus que hemos respirado en las aulas salesianas, un humus que retiene los valores de solidaridad, responsabilidad, acogida, respeto, valoración, trabajo, relaciones auténticas, cooperación, diálogo, armonía, alegría; un humus que retiene el agua de las interacciones constantes entre educadores y jóvenes así como el empeño de todos –educadores, jóvenes, familias- por participar en la escuela salesiana. Ambiente que se deja traslucir –según han puesto de manifiesto las grabaciones y han expresado los educadores- en el clima de trabajo cotidiano en el aula; en la alegría y participación en los recreos,

actividades y jornadas especiales; en las relaciones espontáneas y familiares que hemos percibido durante los meses que hemos realizado la investigación.

El refuerzo positivo, la valoración y el seguimiento del trabajo de cada alumno, el reconocimiento de su esfuerzo hace que -como han revelado los profesores- el trabajo resulte menos costoso y el alumno sienta el respaldo de sus educadores en las pequeñas metas conseguidas. Todo ello es un estímulo y una motivación para continuar aprendiendo, en un proceso constante de descubrimiento y razonamiento en el que todos intervienen, compañeros y educadores. Aprender se convierte cada día, en una escuela salesiana, en una bonita experiencia de conocer, comprender y descubrir.

El centro salesiano es un espacio para aprender a hacer en interacción con los demás –compañeros y profesores-, valorando la diversidad de las aportaciones de cada uno. Para lo cual, el educador salesiano potencia la capacidad de comunicación de los alumnos entre sí y con los educadores, las buenas relaciones y la ayuda mutua, como hemos observado en las sesiones grabadas en el aula, en el recreo, en las jornadas de fiesta, en los grupos de deporte, COR‘S y en el Centro Juvenil. El aprecio y la alegría manifiesta de los alumnos por las sesiones de trabajo en grupo son una constante que han revelado las grabaciones. Aprendizaje conectado con la realidad -en el caso de las Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas- y la experiencia directa -a través de la Educación Física, la Música y la Dramatización.

La escucha, el diálogo, el encuentro, las dinámicas participativas, inculcan una interacción continua que los lanza a la aventura de la convivencia. El alumno descubre a sus compañeros con respeto, a través de la ayuda recíproca, el esfuerzo compartido, la alegría de trabajar con los otros. Esto lo han expresado en todas las áreas de conocimiento aunque –como han revelado los educadores y los alumnos de secundaria- no siempre es fácil, pero todos quieren aprender a convivir y valoran la diversidad.

La presencia activa de los alumnos en la vida escolar se traduce también en la colaboración con el mantenimiento y cuidado de los espacios en que viven juntos, con la responsabilidad directa de los materiales que se encuentran a su disposición, con la implicación cotidiana en actividades protectoras del medio ambiente.

Lo expresado hasta aquí proviene del acompañamiento de cada niño y adolescente en su desarrollo integral, respetando su mismidad y apreciando su unicidad. El educador salesiano se preocupa de fomentar en el alumno un pensamiento autónomo y crítico como así lo hemos podido apreciar en la presente investigación. La comunicación educativa, en este sentido, es considerada un potencial que el equipo docente cuida y desarrolla a través de una interacción positiva diaria.

Todo ello contribuye a la construcción de un ser social, con un sentido comunitario frente a la vida y una cultura de responsabilidad ciudadana para el desarrollo de todos, que construye un NOSOTROS (Principio 10).

Estos cuatro pilares de la educación del siglo XXI son puentes que unen a alumnos, educadores y familias de las dos orillas (Principios 7 y 8), los que ya están y los que vienen. El modelo de persona del sistema preventivo toma como punto de partida el aprender a ser, y acompaña a los jóvenes para aprender a vivir juntos, conocer y hacer.

**El educador salesiano es pues puente entre los jóvenes**, puente en el aprendizaje de conocimiento y en el ejercicio de la responsabilidad del hacer. **El ambiente salesiano es tierra propicia de construcción en comunión con los demás**, sean éstos, compañeros, profesores o padres (Principios 6, 7 y 8).

### CATEGORÍAS EMERGENTES.

Aprender a vivir juntos y aprender a ser son dos columnas fuente de conflictos en la escuela española y europea. El aprender a ser conlleva actualmente problemas de identidad, de autoestima y aprecio personal. Hoy por hoy no se manifiesta como problema en las aulas salesianas pero en otros centros educativos está presente, por lo cuál debemos planteárnoslo.

La convivencia en la diversidad entre alumnos adolescentes es real y, por lo tanto, un reto para el proyecto educativo salesiano que nos ha de llevar a la búsqueda de actuaciones globales en el centro y de acciones que construyan una interacción positiva en las aulas. A este tenor han de ser revisados los objetivos y acciones de la Programación General Anual y del Plan de Acción Tutorial.

A través de la investigación, se nos ha revelado una categoría no planteada previamente, cual es el papel del AMPA como puente entre la familia y la institución educativa salesiana. Este rol se torna más importante cuando hablamos de familias inmigrantes, que comienzan a integrarse en una nueva realidad sociocultural, el miedo a lo desconocido, el idioma, el desconocimiento de los nuevos hábitos culturales, la sensación de desarraigo, incluso la ausencia de apoyos familiares. La labor que puede desempeñar el AMPA es inmensa puesto que los educadores desconocen la percepción que tienen las madres y padres inmigrantes del hecho educativo, las expectativas educativas y laborales que tienen para sus hijos e hijas, la desinformación sobre el funcionamiento del centro y muchos otros aspectos que se escapan de la mentalidad de los docentes e incluso de la institución salesiana.

En este panorama, el AMPA tiene como organización inserta en la vida del centro, que participa de la vida de él, que hace de interlocutor con el equipo de educadores, y como agrupación de madres y padres con intereses y preocupaciones comunes, un papel privilegiado para facilitar la integración de las familias, y específicamente de las familias inmigrantes, funcionando como un puente entre el centro escolar y la sociedad, entre el colegio y el barrio.

Esta función hará mejorar el aprender a ser y a vivir juntos, ya que habrá un mayor entendimiento entre educadores y familias para trabajar a una en el desarrollo integral del niño.

Otra de las categorías que han surgido ha sido la participación de las familias en la vida escolar de sus hijos, trabajando a una con los educadores, y la participación de las familias en las actividades escolares, fiestas del centro e incluso en las actividades de tiempo libre de sus hijos. Ésta es una labor ardua, máxime cuando los horarios laborales de los padres se alargan durante la mayor parte del día, y que implica a la organización del centro, a la labor tutorial de todos los educadores y a los miembros del AMPA.

## **6.6 LOS PILARES QUE GARANTIZAN LA INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS SALESIANAS.**

La presencia en las aulas salesianas de los pilares que garantizan la interculturalidad es el contenido de este apartado, de acuerdo a las grabaciones realizadas en las aulas, las jornadas especiales proyectadas por el centro a lo largo del curso y las entrevistas a alumnos y profesores.

### **6.6.1 PRINCIPIO DE COHESIÓN SOCIAL**

La participación en todas las tareas, actividades y fiestas del centro y el desarrollo del sentimiento de pertenencia constituyen el punto de partida y el camino para avanzar en la cohesión social en este centro educativo salesiano.

Según se ha expuesto en los apartados precedentes, los niños de 6º B de Educación Primaria y los adolescentes de 2º E.S.O. del Programa de Compensatoria participan en las actividades de clase porque viven en un clima de respeto y libertad (Principio 2), de escucha y valoración, porque cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás (Principio 6), la comunicación educativa (Principio 4) es espontánea, serena y alegre (Principio 5), viven en interacción continua con sus compañeros y educadores, y los educadores cuidan la comunicación con las familias (Principio 7). Algunas de las actividades ya expuestas y comentadas donde todo esto se percibe son las siguientes:

- Las explicaciones del profesor o profesora en interacción continua con los alumnos.
- La realización de actividades y ejercicios orales o escritos, individuales, en dúos o en grupo.
- La corrección de las tareas encomendadas en feed-back con los compañeros.
- La aportación literaria personal a *“Nuestro libro loco”*.
- El diálogo entre el alumno y el educador en cualquier momento y circunstancia que lo requiera.
- El planteamiento de actividades en grupos cooperativos.



## Capítulo VI: Informe etnográfico

- La realización de experiencias en el aula de tecnología en grupos cooperativos.
- Las actividades a través de las TIC's educativas en el aula de informática.
- La ejecución de ejercicios gimnásticos o deportivos en el gimnasio o en el patio.
- La participación en las iniciativas de las campañas solidarias.
- La implicación en las fiestas programadas a lo largo del curso.
- La interpretación de partituras individualmente o en grupo.
- La representación de obras de guiñol.
- La representación de bailes en grupo.

El reconocimiento del esfuerzo por el trabajo bien realizado, por la responsabilidad en las pequeñas tareas, lanza al alumno a una participación más motivada y a sentirse parte activa de la comunidad educativa salesiana, y en consecuencia a ser un ciudadano activo (Principio 8) allí donde se encuentre. Esto es consecuencia de considerar al niño como centro de su desarrollo integral (Principio 1). El alumno es centro en:

- en las explicaciones,
- en las actividades,
- en los ensayos,
- en las interpretaciones,
- en la escritura literaria,
- en el recreo,
- en las fiestas,
- en los juegos,
- en las acciones solidarias.

El reconocimiento por parte del profesor lleva al alumno a reconocer y valorar el trabajo de sus compañeros a través de refuerzos verbales positivos mediante palabras (por ejemplo: *¡Muy bien!*) o gestos (dar un aplauso).

La comunicación con las familias se realiza a través de la agenda del colegio, mediante llamadas telefónicas, entrevistas con cada familia, encuentros de padres de curso y etapa. Cada familia se comunica con el tutor de aula cuantas veces sea necesario y lo solicite una u otra parte para un buen seguimiento del alumno y de su desarrollo integral. La

participación de una buena parte de las familias en el colegio es palpable durante todo el año a través de las Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), en todos los eventos y fiestas del colegio: festival de Villancicos, día de las Familias y de puertas abiertas, semana de la Gratitude, fiesta de M<sup>a</sup> Auxiliadora, inauguración de nuevos locales, etc.

Las familias están en comunicación con los educadores y participan en las actividades programadas por el Centro Juvenil, por los grupos Vida's, por el Proyecto Socioeducativo Trampolín, por el grupo de Deportes, por el Coro del colegio y por COR's cuando actúan en el centro o fuera de él.

La buena comunicación y la espontánea participación en todo lo que el centro educativo propone, tiene como resultado la responsabilidad personal de educadores, alumnos y familias en el bien común de los niños, en la buena convivencia y en la buena marcha del colegio (Principio 10). De modo que ningún educador, niño o familia se siente excluido ni discriminado porque en la base de la relación de todos los agentes de la comunidad educativa está la consideración de igualdad en dignidad y de valoración de las diferencias.

La línea de trabajo hacia la cohesión social se concreta en la acogida de todos los alumnos y sus familias, en el mutuo respeto y en el desarrollo de las interrelaciones recíprocas en todos los ámbitos de la vida del centro salesiano.

Mediante un trabajo colaborativo el equipo docente intenta dar respuestas acordes a las necesidades de cada persona así en Educación Primaria se han constituido de manera generalizada un Plan de Fomento de la Lectura y un Plan de Habilidades Matemáticas, y específicamente servicios de apoyo en lengua y matemáticas, y a través de la educación compensatoria. Y en Educación Secundaria se da respuesta a las necesidades de los alumnos a través de los Programas de Compensatoria (Primer Ciclo de la E.S.O.) y de Diversificación Curricular (Segundo Ciclo de la E.S.O.).

El sistema preventivo y el ambiente educativo salesiano constituyen un camino hacia la integración de todos en la sociedad en que vivimos. Es una tarea que se labra en la escuela salesiana a tiempo pleno, en consonancia y sintonía con las familias. Se trabaja en el establecimiento de redes con otras entidades como son los Servicios Sociales, otros proyectos

socioeducativos del barrio, los policías-tutores, otros centros educativos y profesionales salesianos.

El PEF, en este sentido, nos dijo que: *–El tiempo real que los padres dedican a sus hijos cada vez es menor y muchas de las funciones de los padres acaba convirtiéndose en funciones del colegio. Los niños muchas veces nos agradecen que les dediques un tiempo libre, cosas que no son del colegio y en ese sentido yo creo que se hace aquí una muy buena labor también. Una educación que tendría que ser de casa la están recibiendo aquí continuamente aunque a veces nosotros nos quejemos de esa falta de colaboración de los padres, ese tiempo que los necesitan–*. Y en la misma línea, el PMuDra expuso que *–en relación con que los padres no pasan suficiente tiempo con sus hijos sobretodo cuando están en situaciones bastante precarias, lo que sí noto es que agradecen mucho un gesto de afecto o de cercanía porque a lo mejor no hay nadie más en su casa que tenga tiempo o fuerzas para hacerlo–*.

Para la comunidad educativa salesiana es un reto encontrar una correcta relación entre la creciente diversidad cultural y la cohesión social desde la participación de todos los agentes –alumnos, padres y educadores- en la construcción de una escuela salesiana plural.

Los profesores perciben que los inmigrantes participan en menor medida de las actividades extraescolares que oferta el centro. Preguntados al respecto el comentario que nos aportan es el siguiente:

PMuDra: *Yo veo en relación con esto, que en las actividades extraescolares, en los grupos de COR`s, de teatro, oratorio, centro juvenil,... no se ve tanto inmigrante aunque en el coro sí se ve algo más. Sería deseable para ir hacia una cohesión social poder integrarnos todos.*

*En el coro no pasa tanto eso, es verdad que se hace dentro de lo que es el horario escolar. En el horario extraescolar en mi grupo de guitarra tengo inmigrantes pero no se animan tanto, en cuanto termina el colegio no sé si es que la familia no lo ve claro eso. En mi grupo de teatro tampoco hay tantos inmigrantes, hay algunos, pero lo mínimo. Y yo creo que es porque está fuera del horario lectivo.*

PEF: *En deporte hay de todo. Yo creo que en esto muchas veces influye mucho a los padres y a los chavales la realidad del barrio en que vivimos. Muchas veces no son los chavales los que no quieren estar en un grupo determinado sino que son los mismos padres los que viendo los ejemplos que hay en nuestro barrio pues temen a la mezcla, a esa cohesión. En el deporte no se da el caso. El que comienza en el deporte, comienza en edad de Primaria, eso quiere decir que tanto la familia como el niño ya se adapta a unas costumbres y a un grupo que ya está formado y acaba funcionando bastante bien. También es cierto que los inmigrantes suelen presentar más dificultades en cuanto a la puntualidad, a que esos padres se metan en el grupo, a que les lleven a diferentes eventos de deporte. Pero yo no creo que sea porque los chavales no quieran, yo creo que puede ser incluso más cosa de los padres, a la hora de un tiempo que ya no es el escolar, que tienen que traerles, que llevarles, que tienen que dedicarles un tiempo.*

Como nos indicó la PL –que vive en el barrio donde está situado el colegio- *–el barrio influye negativamente, además de la existencia de grandes problemas familiares, familias muy desestructuradas, otra mentalidad totalmente distinta, otra importancia en unos valores diferentes. Además también influye que el barrio es bastante xenófobo porque han invadido los parques, porque... también yo creo que hay que acostumbrarse por ambas partes. Entonces claro como ellos forman guetos y nosotros por otro lado parece que nos quitan lo nuestro pues entonces ahí hay un conflicto y esto se traslada al colegio también”.*

La diversidad cultural que existe en el barrio procedente de continentes y lugares muy alejados –evidencia de una distancia étnico-cultural-, es fuente de una crisis social que está llegando a la escuela, que comporta un sentimiento de desarraigo, la fragmentación de las familias y la ruptura de la solidaridad tradicional de vecindad, dificultades que derivan a muchos grupos y personas inmigradas hacia un aislamiento y una marginación progresivos. Pero que encuentran en la escuela salesiana un espacio de vida común, abierto a la diversidad y con el objetivo de caminar unidos por la educación de los niños y adolescentes.

Efectivamente éstas son realidades que emergen en las aulas y que se tratan de paliar mediante una **convivencia participativa activa** basada en:

- La valoración de lo que cada uno es y aporta (Principio 6).

## Capítulo VI: Informe etnográfico

- Las interacciones positivas entre alumnos, profesor-alumno/os y profesor-padres (Principio 7).
- La comunicación educativa (Principio 4).
- La comprensión y aprecio a cada niño (Principio 3)
- La alegría y la fiesta (Principio 5).

De este modo, la escuela salesiana puede contribuir al desarrollo de una dinámica social favorable al VIVIR JUNTOS, elemento básico para la cohesión social puesto que parte de dos principios fundamentales:

1. *“Asumir la diversidad y la pluripertenencia como una riqueza”* (Delors, 1996: 50), no sólo porque la diversidad en la sociedad nunca va a desaparecer sino porque la verdadera democracia está basada en ella.
2. *“Preparar a todo el mundo para participar activamente en un proyecto de sociedad”* (Delors, 1996: 52). Ésta es una utopía necesaria en la escuela salesiana, cuál es la preparación de cada persona para ejercer sus derechos y sus deberes como ciudadanos.

Como decía Don Bosco *“buenos cristianos y honrados ciudadanos”*.

### 6.6.2 PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Como hemos visto en los apartados anteriores, el sistema preventivo salesiano garantiza la inclusión de todo niño y adolescente en la escuela, independientemente de su origen, sexo o condición social. Es más, muestra preferencia por aquellos que están más necesitados, se encuentran en inferiores condiciones o son desfavorecidos por el entorno en que viven.

La acogida es tan valorada que las familias nuevas del barrio eligen el centro por los comentarios de sus familiares, vecinos y amigos. Los alumnos y sus familias son la mejor propaganda. Ésta es una vivencia que ha perdurado en la historia del colegio pero que, con la llegada de inmigrantes al barrio, se ha afianzado de tal modo que ha habido épocas en que el lugar de procedencia de las familias emigrantes era un mismo pueblo.

Aunque también ha producido el efecto contrario en algunas familias de autóctonos, como nos han expresado los educadores:

PL: *Es algo que te preguntan, yo concretamente que vivo en el barrio hay gente que te pregunta ¿tenéis muchos emigrantes? Y lo preguntan como algo negativo para ver si entran o no. Es verdad que hay gente que lo asume bien pero hay gente que no ha metido a sus hijos en el colegio y un factor es éste.*

PEF: *Yo creo que cuanto más suben de curso los niños lo asocian a la bajada del nivel no a la convivencia con ellos muchas veces.*

PL: *En Secundaria por las dos cosas, por la bajada de nivel y también por la convivencia pacífica.*

PEF: *Sobretudo la bajada de nivel de estudios porque asocian a esas personas con falta de estudios en su etapa anterior.*

PL: *Pero en Secundaria como tienen otro tipo de situaciones lo relacionan más con violencia, con ambientes conflictivos, con otro tipo de relaciones de droga, entonces ahí eso les preocupa mucho. Por lo menos en las entrevistas con los padres que te marcan mucho esto.*

El PMuDra da por hecho la igualdad de oportunidades y nos informa sobre las actuaciones ante la llegada de un nuevo alumno: *–Incluso les proporcionamos materiales como libros, les ayudamos a solicitar becas de comedor, el uniforme, aparte de acogerles con cariño, eso siempre. Porque muchos vienen con mucha falta de recursos, a parte del trauma de cruzar el charco, la mayoría viene de Sudamérica”.*

La acogida inclusiva salesiana siempre va acompañada de un grupo de alumnos del aula que se encargan de no dejar solo al nuevo alumno, de enseñarle el centro y todo lo que puede hacer y encontrar en él. La centralidad de cada niño en su desarrollo integral (Principio 1) y el respeto y libertad para ser diferente (Principio 2) son los pilares que garantizan la igualdad de todos y entre todos. Igualdad respaldada y fortalecida en el cuidado de la comunicación educativa (Principio 4) y en la interacción positiva entre educadores-niños-familias (Principio 7).

Los educadores salesianos hacen posible, real y efectivo este principio con su acción, intervenciones y acompañamiento a cada niño. El trabajo del equipo docente bajo un proyecto

educativo único garantiza la continuidad a través de todas las etapas educativas. Lo que da lugar a un ambiente en el que los alumnos entiendan la buena convivencia basada en que todos somos iguales y diferentes. Y, desde aquí, cada uno va haciendo el trasvase de este principio a su entorno familiar y de amigos, a su barrio, a su ciudad. Es el buen ciudadano el que va creciendo en una realidad plural y que es gota que va transformando desde la base la realidad social (Principio 10).

El seguimiento tutorial de los educadores salesianos se preocupa de mantener este trabajo con la familia y está atento a detectar cualquier disfunción que no se construya desde la igualdad. También se cuida de la buena relación y el apoyo a las madres, sujeto en muchas ocasiones de grandes desigualdades en su historia personal.

### **6.6.3 PRINCIPIO DE CORRESPONSABILIDAD**

De la misma forma, hemos comentado en el análisis precedente que las familias comparten diariamente los espacios del colegio sin ninguna diferenciación: la puerta de entrada y salida, el patio, el acceso a la secretaría y a la administración, como también acceden fácilmente a los profesores. Todo ello conlleva un encuentro en igualdad y libertad.

La estimulación de las relaciones recíprocas entre las familias viene motivada por las buenas relaciones de amistad entre los niños, por estar en un mismo curso en el que el tutor se dirige a todas las familias (hay una reunión anual de aula) y éstos presentan similares preocupaciones, y también por la participación de los niños en una misma actividad o grupo del colegio (Club Deportivo San José, guitarra, COR'S, Vida's, Centro Juvenil, Proyecto Socioeducativo Trampolín). Además las relaciones entre las familias se estimulan en las fiestas puesto que participan en ellas de forma activa.

La corresponsabilidad más explícita se lleva a cabo mediante la información a las familias de las becas. La entidad titular del colegio ayuda a las familias cuando las carencias son de primera necesidad dirigiéndolas a los lugares apropiados más cercanos, con una ayuda directa en la Campaña de Navidad que se realiza en el centro y a través de la conexión con la Fundación Solidaridad Humana.

La corresponsabilidad en el centro salesiano se entiende como una responsabilidad compartida entre todas las personas que viven en él. Los educadores se sienten los primeros responsables de la convivencia, relaciones interpersonales, cuidado de espacios y materiales. Como consecuencia todos los alumnos se sienten responsables de la buena marcha del curso, de la agradable convivencia y relaciones entre los compañeros, del mantenimiento y cuidado de los espacios y materiales que están a su disposición, del orden en los espacios comunes. El personal de administración y servicios trabaja con este mismo espíritu, como hemos podido percibir tanto en las jornadas ordinarias como en las fiestas. Las familias así lo ven cuando están en el centro educativo.

### **6.6.4 PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN**

Este centro, como toda casa salesiana, gestiona desde una normalización general que se extiende a personas, servicios y oportunidades.

Todos los alumnos y sus familias son tratados en condiciones de igualdad. Esto se trasluce en relaciones cordiales, de respeto, de valoración y aceptación de cada uno, tanto por parte de cada profesor o profesora como por parte de los alumnos (Principios 1, 2, 6 y 7), como hemos podido constatar en las sesiones de aula de las diferentes asignaturas. La espontaneidad de las intervenciones en el aula y el trato familiar profesor-alumno son dos aspectos claves en la normalización de las diferencias que se ponen de manifiesto en el aula y en el patio, en las jornadas ordinarias y en las festivas (Principio 6).

El profesor o profesora presta atención a todos, incidiendo más en el seguimiento de aquellos que lo necesitan. La relación de cada familia con el tutor hace posible, en muchas ocasiones, conocer su situación e informarla de los apoyos sociales a los que pueden acceder y de los servicios existentes en la zona. En otras ocasiones es la misma familia la que comunica al centro su situación (Principios 7 y 9).

Se mantiene relación con los servicios sociales, con proyectos socioeducativos, centros de la zona que ofrecen otros servicios, instituciones y asociaciones que ofrecen servicios educativos, psicopedagógicos y de orientación. La complejidad de la sociedad en que nos movemos requiere trabajar en red (Principio 10) aunque se dan momentos en que todo parece



poco –como nos manifestó la PCS<sup>148</sup> y la PC<sup>149</sup>, que además es la Directora Pedagógica de Infantil y Primaria.

La identidad de cada niño se respeta y aprecia. La relación educativa desarrolla un sentimiento de igualdad en la valoración de cada cuál, de su identidad. Independientemente de su procedencia el alumno participa plenamente en la vida social cotidiana del aula y del colegio. Su origen rumano, ecuatoriano, peruano, chino, colombiano, francés o suizo no es motivo de discriminación de identidades, sino de valorar lo que cada uno es y aporta a los demás y al ambiente en general, de modo que muestran un gran respeto a las diferencias en un clima de igualdad y de interacción positiva de todos y entre todos.

Preguntados los profesores por cómo ven ellos el principio de normalización en el aula y en el centro, nos expusieron lo siguiente:

*PMat: Nosotros tenemos personas con clara desventaja social y creo que les damos respuesta desde ese acercamiento desde los primeros días. No solamente el profesorado sino también los alumnos están dando esa respuesta. Viene un alumno nuevo y rápido se interesan por las cosas que les faltan, en qué les pueden ayudar y la verdad esto es algo a destacar. No solamente es labor de los profesores sino también de los alumnos. Señal de que lo que empezamos a impartir desde pequeños o desde que empiezan a estar en un centro salesiano luego ellos también lo saben dar a los demás. Claro que no es lo mismo que venga un alumno en tercero de Secundaria, a mitad de un curso, que en cuarto de Primaria. Es como una semilla que tiene su proceso, lo plantas, lo riegas, lo... pues esto es lo mismo.*

*PL: Yo creo que en Secundaria a veces es bastante más fuerte porque los alumnos que vienen normalmente son alumnos que se integran en el colegio y sí que se ve rápidamente que forman guetos y se van agrupando entre ellos, es muy difícil. De hecho es que hay niños, yo lo he constatado con una alumna en clase de primero de E.S.O., que al principio se integró muy bien con los alumnos, pero luego poco a poco fueron tirando de ella los alumnos inmigrantes y al final se ha desconectado totalmente del curso.*

---

<sup>148</sup> PCS: Profesora de Compensatoria en Secundaria.

<sup>149</sup> PC: Profesora de Conocimiento del Medio en 6º Educación Primaria.

*PCS: Bueno, depende mucho de cada caso. El grupo de compensatoria al pasar tantas horas juntos, porque pasan unas doce horas a la semana, pues sí que un poco pero depende de cada cultura. Porque no es lo mismo el caso del niño chino que tenemos al resto de latinos. Y es verdad que a los chicos españoles sí que les afecta pero luego a la hora de salir al patio y tener que estar con ellos la primera tendencia del grupo latino es buscar a otro latino. Lo que pasa es que ahí primero es un reto nuestro el aunarlos. Dentro del aula de compensatoria trabajan unos con otros, pero otra cosa es fuera del aula. Aunque es verdad que cuando ya llevan dos o tres años el mismo grupo de compensatoria va avanzando. No es igual cómo se relaciona ahora el niño chino a cómo se relacionaba al principio. Pero sí que es verdad que por parte de los chicos del colegio hay muy buena disposición a recibirlos.*

*PL: Yo creo que también necesitamos años para que esta situación se vaya normalizando, entonces cuando se dé el mestizaje será el momento en que la situación empiece a cambiar espero que para bien.*

Por lo tanto, este principio es un reto para continuar trabajando por una convivencia en paz, para dar una respuesta acorde a la realidad plural en que vivimos, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social (Principio 10).

### **6.6.5 PRINCIPIO DE INTERCULTURALIDAD**

Por lo expuesto y analizado en los apartados de observación y análisis, el reconocimiento pleno de cada uno, la interacción positiva de profesores y alumnos, la atención y ayuda que se prestan unos a otros, el cumplimiento de la responsabilidad de todos, el reconocimiento del trabajo y esfuerzo de cada cual, los refuerzos positivos de educadores y niños son elementos fundamentales que van construyendo una convivencia intercultural en el aula.

La diversidad es una riqueza que se vive en el aula y aporta una tonalidad afectiva con las diferencias. Durante las semanas que he estado grabando no ha habido palabra o gesto en

que se halla percibido menor valoración o discriminación hacia ninguno de los alumnos o alumnas, ni siquiera en el trabajo en grupos cooperativos o en los juegos.

El PMuDra nos expuso la importancia que él da a la búsqueda y construcción de referentes comunes en clases cada vez más diversas:

*—La búsqueda de referentes comunes me parece muy importante. Una de las cosas que primero me gusta ver es qué les gusta a estos chavales, entonces con lo que ellos les gusta y lo que les gusta a los que ya tenemos aquí, buscamos referentes comunes. Incluso a veces cosas que les gusta a ellos, se las presento a los chavales que tenemos aquí y les acaba gustando. Y cosas que estos chavales no han visto nunca que tienen los nuestros pues también les gusta. Tienen unos referentes iniciales pero, al final de curso, esos referentes han crecido, esos son los referentes comunes. Y todo esto pasa por lo que vivimos aquí, respeto mutuo, solidaridad, que se ayuden unos a otros. Cogerles aparte, cuando todos están trabajando en grupo, y aparte de decirles palabritas para darles ánimo “tú puedes”, “ya verás como poco a poco lo superas”, “todo va a ir bien”. Pues aparte de eso enseñarles mi materia”.*

Sexto curso es un aula donde se percibe una realidad plural en la que todos se sienten enriquecidos por las aportaciones y diferencias de los demás, en los alumnos y en los educadores (Principio 10). La centralidad del niño en la relación educativa (Principio 1), la comunicación franca y cordial (Principio 4), el respeto y libertad en el aula (Principio 2), la alegría (Principio 5) y apertura en las relaciones, crea un ambiente en el que se estima, comprende y aprecia a cada cuál como es (Principio 3 y 6).

El grupo de segundo curso de secundaria de compensatoria, presenta un exponente claro y palpable de diversidad en todos los aspectos, personal, cultural, social y familiar. Advertimos una convivencia alegre y familiar desde que los alumnos entran en el aula y en las relaciones entre ellos y con la profesora de compensatoria durante el desarrollo de las sesiones (Principio 5). Exponente que nos ha reafirmado la profesora durante la entrevista que mantuvimos con ella, aunque *—la armonía no es fácil por las circunstancias que rodean la vida de cada alumno*”. El lenguaje que se emplea en el aula denota una espontánea familiaridad, donde el respeto (Principio 2), el interés por el otro, la comprensión (Principio 3) y la ayuda son claramente favorecedores de una comunicación educativa (Principio 4). La

interacción continua crea sinergias de respeto y comprensión, comunicación educativa, valoración mutua, estimulación continua y participación entre la educadora y los alumnos.

Las relaciones cotidianas son una escuela y una casa en que se educa a vivir plenamente y en relaciones recíprocas, ambiente rico en fecundidad generadora de convivencia intercultural. Se respira un ambiente de participación, creatividad y sentido de pertenencia que habla de un clima de reciprocidad aplicado en la sencillez del *–espíritu de familia salesiano–*.

El proyecto axiológico salesiano facilita y promueve las relaciones interpersonales, el diálogo, la reflexión y el apoyo a las múltiples expresiones culturales y religiosas que existen en el entorno (Principios 6 y 7). El respeto, la acogida incondicional, la solidaridad, la justicia, la colaboración con los demás, la responsabilidad y el espíritu crítico son los principales valores que se encuentran en el sistema preventivo y que favorecen el camino hacia la interculturalidad. Todos ellos se construyen en cada jornada como consecuencia de un proyecto asumido por todos los educadores salesianos y que les lleva a trabajar en la misma clave.

#### **6.6.6 PRINCIPIO DE COORDINACIÓN**

Como hemos mostrado en los datos recogidos en la presente investigación, la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa es garantía de supervivencia del sistema educativo salesiano. Y, al mismo tiempo, éste promueve la participación de todos porque permite a cada uno ser él mismo. El ambiente que se respira está fuertemente influenciado por la calidad de las relaciones entre educadores y educandos; la reciprocidad beneficia el clima de familia, donde el proceso educativo es, ante todo, acompañamiento a cada uno.

La armonía en el proyecto y en las actuaciones del equipo docente salesiano es posible por la realización de un trabajo coordinado y una labor de conjunto, proyectada en base a los mismos ejes o principios del sistema preventivo salesiano, fundamentada en unos valores comunes que se construyen entre todos los agentes de la comunidad educativa.

El lenguaje empleado en el aula y en el patio, la reiteración de la vivencia de los principios del sistema preventivo salesiano, denotan un trabajar juntos, en consonancia y coordinación por parte de los educadores. La PCS nos manifestó su inquietud con respecto al trabajo en coordinación: *—Según van subiendo de curso cada vez la situación es más compleja porque tú solo desde tu clase no puedes atender a todas las necesidades, tienes que trabajar con la orientadora y con instituciones sociales, incluso a veces se ve necesario si le insertamos en el Proyecto Socioeducativo del centro. Es como una red en que no sólo está el profesor de la clase sino que entendemos que hay más gente que tiene que actuar ahí—*.

Y la PL nos urgió a que lo más importante es *—trabajar juntos, prioridad que tenemos que tener, bajo un modelo de coordinación y que tengamos en cuenta el proyecto de nuestro sistema salesiano que exige una constante participación de muchas voces. Trabajando en red y recordando que nadie puede afrontar una escalada en solitario—*.

En este afán por responder a las necesidades de cada niño y familia, el equipo docente se relaciona con instituciones y asociaciones que realizan un trabajo en la línea de dar respuesta a las múltiples necesidades que surgen en una realidad tan compleja como la actual. Pero no se conforma con esto sino que intenta dar respuesta desde la propia institución salesiana y así se coordina con otras asociaciones salesianas de carácter social, cultural, deportivo y de tiempo libre. Algunas de estas asociaciones tienen su sede en las instalaciones que posee el centro, como son el Proyecto Socioeducativo Trampolín, el Club Deportivo San José, el Grupo Vida's y el Centro Juvenil CEJUSA.

El Colegio trabaja en mayor o menor coordinación, según los casos y las necesidades de los alumnos y sus familias, con las siguientes instituciones:

- Policía municipal: "Agentes Tutores" de Ciudad Lineal (atención al menor) y "Unidad de Apoyo Educativa" (Educación Vial).
- Centro de Servicios Sociales "Luís Vives" (Ciudad Lineal).
- Centro de Atención a la Infancia.
- Junta Municipal "Ciudad Lineal" (Servicios Sociales y Educación):
  - CAF Ciudad Lineal (Centro de Atención a la Familia).
  - CASI Ciudad Lineal (Centro de Atención Social a Inmigrantes).
- Biblioteca Caja Madrid.
- Biblioteca Municipal "Pablo Neruda".

## Capítulo VI: Informe etnográfico

- Asociación "Jara" (Proyecto sociocultural y de apoyo al estudio).
- Proyecto Sociocultural "Trampolín".
- Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco".
- Parroquia San Romualdo.
- Parroquia Santo Tomás.
- SAED (Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario).
- Residencia El Encinar.
- Fundación Solidaridad Humana.
- Colegio Domingo Savio (orientadora, CFGM<sup>150</sup> y PGS<sup>151</sup>).
- Colegio M<sup>a</sup> Auxiliadora (orientadora, Bachilleratos).

La sinergia educativa salesiana se ve enriquecida por esta coordinación interna y externa, a la vez que enriquece al contexto en que está enclavado el centro educativo. Da idea del proyecto global salesiano, una educación a tiempo pleno, con la participación de todas las voces.

Por la implicación de los miembros de la comunidad educativa salesiana es necesario un principio que coordine a los diferentes elementos, humanos y materiales. El trabajo en red es una necesidad y un convencimiento pero también una dificultad en su consecución. El tiempo apremia y la coordinación necesita hacer un camino en mentalidad de comunión al servicio de la educación.

---

<sup>150</sup> CFGM: Ciclos Formativos de Grado Medio.

<sup>151</sup> PGS: Programas de Garantía Social.

## **CATEGORÍAS EMERGENTES.**

Los pilares analizados han dado pie a elementos que subyacen de la práctica educativa y de las necesidades cotidianas que surgen en el centro.

### **La relación familia-centro.-**

El principio de cohesión social necesita de una mayor interacción y trabajo en comunión con las familias, máxime cuando el ambiente del barrio no es proclive para caminar hacia la cohesión. El ambiente familiar necesita cuidarse con más esmero porque el colegio nunca podrá sustituir a la familia. En la medida en que el colegio y la familia se unan para bien de los hijos, no veremos las diferencias en la participación de actividades extraescolares de los alumnos inmigrantes, porque percibirán que son también buenas para ellos. Con este planteamiento no necesitaremos prestar demasiada atención al principio de igualdad de oportunidades.

Como nos aportó la PL necesitamos convivir durante años para normalizar la presencia de la diversidad cultural, pero también podemos caer en la formación de guetos con el transcurso del tiempo. Ésta es una labor de todos, de la actualización del sistema preventivo, de los educadores y de las familias. Y como trabajo de todos nos exige una revisión constante de los planteamientos y actuaciones para bien del desarrollo integral de los niños y adolescentes, y para construir una buena convivencia intercultural en el aula, en el centro y en el barrio (Principio 10).

### **El papel del AMPA en el centro.-**

Ante la diversidad manifiesta en la población escolar y en las familias, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos del centro debe tomar una mayor relevancia como puente entre la familia y la institución educativa salesiana, de modo que los educadores conozcan las diferentes realidades de las familias para una más estrecha labor educativa a favor de los niños y jóvenes, así como para que las familias, autóctonas e inmigrantes, se integren en una

creciente convivencia, a través de un mayor conocimiento y apoyo recíproco. El acercamiento de las familias entre sí y de éstas con los educadores y con el centro, acrecentará los beneficios de sistema preventivo, vivido desde el colegio y desde la familia, y la construcción de una verdadera convivencia intercultural. Todo lo cuál, repercutirá a medio plazo en el contexto sociocultural del barrio, incidiendo positivamente en la convivencia vecinal.

La aportación del PMuDra en la búsqueda de referentes comunes nos muestra una pauta de actuación en clave de diversidad en el trabajo educativo y en las aportaciones de cada niño a las actividades del aula. Construir relaciones interculturales en un centro educativo salesiano es un arduo camino en que los educadores han de plantearse un trabajo que acerque a los alumnos y valore la diversidad que existe en cada uno.

#### **La organización espacio-temporal.-**

Descubrimos la necesidad de desarrollar adecuada y efectivamente la organización espacio-temporal de las relaciones e intercambios entre familias, educadores y alumnos para incrementar la cohesión social, la corresponsabilidad y la coordinación. Esto repercutirá en los criterios de organización de los espacios, en las salidas y actividades comunes a todo el centro o a varios grupos, en la aplicación de nuevas tecnologías de la información y comunicación, y además favorecerá el funcionamiento y aprovechamiento de la biblioteca, de los recursos didácticos, de los juegos, del material audiovisual, etc. así como su incremento en la vida del centro.

#### **Las TIC's educativas.-**

A través de la investigación hemos descubierto la necesidad de favorecer la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación educativas en el currículum, aprovechando que son un medio educativo que integra la diversidad, incide positivamente en la realización del trabajo cooperativo y en una mayor motivación para el aprendizaje.



Don Bosco, si viviera en el siglo XXI, introduciría las TIC's educativas en el sistema preventivo, puesto que proporciona herramientas que facilitan y hacen más significativo el aprendizaje. El reto para el educador salesiano reside en que los niños y adolescentes usen las TIC's para expresarse, comunicarse, pensar, crear y participar en todos los ámbitos de la vida de manera integral. Esta labor ha comenzado en el colegio San José, pero aún no tiene el peso específico que la sociedad actual y los niños reclaman de ella.

### **Trabajo en red.-**

Ampliar el trabajo en red con otras instituciones y asociaciones es uno de los elementos emergentes expuestos por los educadores, dada la complejidad de la realidad familiar y social actual. Puesto que además del educador hay más personas e instituciones que tienen que actuar en colaboración para responder efectivamente a la realidad que vive el niño o adolescente por su propio bien y desarrollo integral.

Es prioritario pues trabajar juntos bajo un modelo de coordinación según el Sistema Preventivo Salesiano que exige una constante participación de todas las voces. Es más, debemos aprender a trabajar en red porque las situaciones actuales, arduas y difíciles, lo requieren. Ésta es una tarea comenzada pero que aún necesita de un mayor desarrollo.

## 6.7 CONCLUSIONES Y RETOS FUTUROS.

La posición de la escuela salesiana ante la diversidad imperante en nuestro mundo se ha ido desgranando en el trabajo de campo. El informe etnográfico nos ha dado la oportunidad de acercarnos a la compleja y, a la vez, sencilla realidad del centro educativo San José, exponente del proyecto salesiano en un contexto multicultural. Serán las conclusiones de este trabajo las que recogerán sus aciertos y los procesos que deberán seguir para hacer del Sistema Preventivo de Don Bosco un modelo pedagógico con valor de futuro en la educación de nuestros jóvenes. A su vez, los retos subyacen de las manifestaciones de los agentes implicados en la investigación y de la propia realidad educativa observada y analizada. Ambos, conclusiones y retos, esperamos que sean de utilidad para el desarrollo de la institución salesiana del siglo XXI.

### 6.7.1 CONCLUSIONES.

La presente tesis ha mostrado el Sistema Preventivo de Don Bosco, el contexto en que nació y la actualidad del mismo, siendo los principios enumerados al final del primer capítulo el punto de partida de la investigación. Este sistema es un estilo diferente de educar, como hemos podido percibir y contrastar con los educadores, alumnos y padres, donde la pedagogía de ambiente se convierte en camino privilegiado para la formación integral de los niños y jóvenes. Constatamos la amplia realidad a la que da respuesta el Proyecto Educativo Salesiano actualmente, convertido en una educación a tiempo pleno: tiempo escolar, extraescolar, socioeducativo y de tiempo libre.

Hemos puesto de relieve el contexto multicultural español, y cómo la aldea global salesiana está dando respuesta a las necesidades socioculturales en que viven inmersos los jóvenes y sus familias, para construir una convivencia intercultural. El proyecto educativo salesiano –desde el estudio de caso que nos ha ocupado- educa en el respeto a la diferencia y en la valoración de la diversidad, en la confianza en la potencialidad de cada joven, convirtiendo la escuela en un centro de promoción educativa, cultural y social, para ser *“buenos y honrados ciudadanos”*. Promueve una educación integral que se extiende a todas las experiencias de la vida de los jóvenes y a todas las dimensiones de su persona, a través de

una gama variada de posibilidades e iniciativas, especialmente aquellas que son habituales en los lenguajes juveniles: la música, el juego, el teatro, el deporte, las actividades de tiempo libre; integrados en un proyecto global que presta especial atención a la presencia constante y activa del educador, al acompañamiento personal de cada joven.

Así, en el trabajo de campo, el lenguaje musical se expresa en el área curricular de música, en el coro de Educación Primaria y de Secundaria, en el grupo de guitarra, en el COR'S y en el Centro Juvenil; el juego es una herramienta constructiva que los educadores cuidan en el recreo entre clases y en el Centro Juvenil; el teatro es un instrumento que se utiliza en las fiestas colegiales, en el grupo COR'S y en el Centro Juvenil; el deporte está presente en las clases de Educación Física, en el recreo entre clases, en el Club Deportivo San José y en el Centro Juvenil.

Nos hemos acercado a las actuaciones en el ámbito institucional, los planes públicos – nacional, autonómico y local- que tratan de facilitar y favorecer la integración de los inmigrantes con su nueva sociedad, de ofrecerles los servicios públicos básicos, actuaciones de acogida, educación, salud, vivienda, empleo y servicios sociales. A lo que hay que añadir actuaciones de sensibilización con el objetivo de promover la interculturalidad y la lucha contra la discriminación, el racismo o la xenofobia. La realidad es muy compleja, las voces de los inmigrantes reclaman ser considerados ciudadanos de pleno derecho y las voces de los ciudadanos autóctonos viven con desconfianza y miedo.

La respuesta institucional salesiana, como hemos podido percibir en el proyecto salesiano investigado, va adaptándose al cambiante contexto sociocultural en que se encuentra. Los educadores salesianos –tal y como nos lo han manifestado ellos mismos- se lanzan cada curso al conocimiento de las nuevas realidades personales, culturales y sociales, con el objetivo de repensar las prácticas educativas y plantear nuevas acciones, con especial atención personal a cada joven y su familia, tratando a todos como ciudadanos de hecho aunque no siempre lo sean de derecho. El proyecto salesiano para cada ambiente educativo – escolar, extraescolar, socioeducativo y de tiempo libre-, en diálogo con la realidad multicultural y multirreligiosa, se muestra proclive a acoger y aceptar la diversidad cultural, con una atención particular a los jóvenes marginados en la diversidad de sus manifestaciones. El camino no es fácil pero el equipo educativo que vive el Sistema Preventivo de Don Bosco se plantea vivir una pedagogía de la acogida de las diferencias, de la cultura del diálogo y de

la reciprocidad, de la solidaridad y de la paz, descubriendo los valores transculturales para ser personas de comunión, buscando la armonía en la diversidad.

El trabajo de campo realizado nos ha llevado a comprobar la significatividad del paradigma holístico en los documentos del centro analizados, en el Proyecto Educativo del Centro, en la Programación General del Centro y en diversos proyectos y planes que se llevan a cabo, tanto en la educación formal como en la no formal. El caso estudiado goza de un planteamiento holístico de todos los factores y elementos materiales y humanos que concurren en la escuela.

### **Conclusiones sobre los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco en las aulas salesianas.**

Los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco están hoy presentes en el aula, en las relaciones educativas, en el ambiente y en la dinámica escolar que ha sido objeto de observación y análisis en la investigación que hemos llevado a cabo.

1. El principio de centralidad del joven, tratando a cada uno como centro de su desarrollo integral.

Los educadores salesianos reconocen la centralidad de la persona en el desarrollo de las culturas y de la vida social, e intentan responder a las aspiraciones profundas de los jóvenes, ayudándoles a insertarse en su realidad familiar y social. Les acompañan para interiorizar las propuestas educativas a través de la experiencia y la reflexión, y a construir la propia identidad personal, y esto aunque las condiciones sociales y familiares sean adversas.

Los educadores reconocen el trabajo y el esfuerzo de cada alumno y de cada grupo, cuidan la conexión personal profesor-alumno que tiene como objetivo último el desarrollo integral del niño y de la niña. Por ello, refuerzan el sentido de responsabilidad, la constancia en el trabajo, la concentración y el respeto a cada uno.

Los educadores salesianos van más allá de las asignaturas y del aprendizaje de contenidos, más bien viven preocupados principalmente del desarrollo armónico e integral del joven.

El alumno es centro en las explicaciones, en las actividades, en los ensayos, en las interpretaciones, en la escritura literaria, en el recreo, en las fiestas, en los juegos, en las acciones solidarias.

2. El principio de respeto y libertad para ser diferente.

El patio y el aula son lugares donde se respeta a cada uno. Hemos descubierto el respeto a cada alumno en las distintas formas de ser, de manifestarse y de escucha por parte de todos. Percepción de respeto que se manifiesta en el diálogo entre educadores y alumnos.

Habitual es la valoración de los alumnos y de los profesores a las manifestaciones de pluralidad que se dan en el aula, reconociendo y normalizando la presencia de las diferencias.

3. El principio del amor y la bondad, que crea un clima de estima, comprensión y aprecio.

Los educadores y los alumnos muestran un trato recíproco afable y cordial, de estima y comprensión. En el trabajo de grupo los alumnos se respetan, complementan, ayudan y apoyan.

La comprensión y el aprecio por el esfuerzo que el niño o adolescente realiza se ponen de manifiesto en las áreas que tienen una especial dificultad.

4. El principio de comunicación educativa.

Hemos percibido que la comunicación educativa salesiana privilegia el compartir los intereses y las búsquedas, el diálogo en todos los áreas, las explicaciones reales. Los educadores conectan enseguida con los alumnos, cuidan una comunicación directa y espontánea. El respeto, el interés por el otro, la comprensión y la ayuda son claramente favorecedores de esta comunicación educativa.

La percepción tanto en las grabaciones de las sesiones como en las entrevistas realizadas a los educadores no da lugar a dudas sobre la presencia de una profunda comunicación educativa al estilo de Don Bosco. Construyéndose ésta en Educación Primaria y Secundaria y extendiéndose a través de las actividades extraescolares, principalmente las que son organizadas por educadores del colegio.

5. El principio de la alegría y de la fiesta.

El camino de crecimiento del niño y del joven se encuentra en la capacidad de participar con alegría en las iniciativas y en la vida que se crean en el grupo, en la comunidad juvenil, donde los educadores motivan, impulsan y animan, abren espacios y favorecen la creatividad.

Los educadores ayudan a descubrir razones para vivir con sentido, con alegría, con responsabilidad y competencia la vida escolar de cada niño. Provocan relaciones espontáneas y abiertas, se manifiestan en la vida cotidiana y en momentos puntuales de alegría en los niños y en los educadores.

En el aula hemos percibido un bonito ambiente en que se producen risas, comentarios espontáneos y graciosos tanto del profesor como de los alumnos. Los alumnos se muestran relajados, sonrientes y comunicadores a todo trabajo a realizar, de forma que el ambiente es distendido, espontáneo y creativo.

6. El principio de pedagogía de ambiente, donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás.

Hemos sido testigos de un ambiente cargado de espontaneidad y libre expresión, en el que hay relaciones informales, se alternan programas propuestos a todos y llevados adelante con regularidad y espacios de creatividad personal y de grupo.

La pedagogía de ambiente ha insertado el valor por la ecología y los niños generalmente están atentos al cuidado y reciclaje.

La pedagogía de ambiente se ha ido construyendo mediante un trato respetuoso y recíproco profesor-alumno/alumno-alumno, una atención y valoración personal constante, que paulatinamente va desarrollando una buena motivación para el trabajo. Los educadores realizan una atención personalizada, con un seguimiento exhaustivo del trabajo de cada alumno y alumna. Conectan con la realidad de los alumnos, de modo que la interacción con ellos constituye un trabajo educativo que crea una pedagogía de ambiente más motivadora.

La pedagogía de ambiente se respira en todas las áreas de conocimiento. La espontaneidad de las intervenciones en el aula y el trato familiar profesor-alumno son dos aspectos claves en la normalización de las diferencias que se ponen de manifiesto en el aula y en el patio, en las jornadas ordinarias y en las festivas.

7. El principio de trabajo educativo en comunidad, interacción positiva entre los agentes que intervienen -educadores, jóvenes y familias.

Los educadores se muestran siempre como guías y facilitadores del trabajo de cada alumno de forma particular y de la marcha de la clase en general.

Durante el desarrollo de las sesiones es frecuente la interacción educador-alumno/a a través de preguntas directas del profesor tanto en la corrección de ejercicios como en preguntas sobre el tema estudiado, explicaciones grupales e individualizadas, llamadas de atención, bien al grupo bien a algún alumno, a través de frases que motivan a la consecución de un trabajo responsable y mediante refuerzos verbales positivos.

Hemos presenciado un diálogo constante profesor-alumno y alumno-alumno, desde el inicio de cada sesión, en el planteamiento del trabajo a realizar, en los ensayos, en la resolución de problemas, en los juegos, en el seguimiento del trabajo de grupo, en las interpretaciones.

Al finalizar cada sesión, los educadores hacen anotar a los alumnos los deberes en la agenda, con una doble finalidad, que no se les olvide realizarlos y que las familias sepan las tareas. La agenda que tiene cada alumno –el centro se la proporciona todos los años- contiene unas hojas reservadas para la comunicación con las familias, dentro de las cuáles está la justificación de las ausencias de los alumnos y la comunicación para el establecimiento de entrevistas del tutor y la familia.

La interacción profesor-alumno crea sinergias de respeto y comprensión, comunicación educativa, valoración mutua, estimulación continua y participación entre los educadores y los alumnos.

8. El principio de ciudadanía activa, de participación de todos los agentes sociales en la escuela salesiana.

El patio y el aula son lugares donde todos participan en la construcción del conocimiento y donde se convive en justicia, solidaridad y democracia, se aprende a vivir conviviendo.

El espacio salesiano observado es espacio abierto a la espontaneidad dirigida a lo positivo, a la participación libre, a la amistad, a la aceptación recíproca, a la utopía, al lenguaje simbólico, a proyectos.

La planificación de las sesiones es muy variada y participativa, haciendo responsables a los alumnos de su propia consecución y, por ende, del bien común.

Los profesores educan a la ciudadanía activa, puesto que en el proceso de aprendizaje de vivir con los demás, los alumnos van comprendiendo la complementariedad de los derechos y los deberes de cada uno. Por lo cuál, todos colaboran en el mantenimiento y cuidado de los espacios, en el orden en los cambios de clase y en la salida al recreo, en el cuidado para utilizar las papeleras de reciclaje que hay en las aulas. Signos de buenos hábitos de ciudadanos activos.

Por otra parte, el reconocimiento del esfuerzo por el trabajo bien realizado, por la responsabilidad en las pequeñas tareas, lanza al alumno a una participación más motivada y a sentirse parte activa de la comunidad educativa salesiana y, en consecuencia, a ser un ciudadano activo allí donde se encuentre.

9. El principio de trabajo en red, tiempo formal y no formal, educación reglada y educación en el tiempo libre.

El trabajo en red que se potencia en el centro salesiano es cada vez mayor, y se extiende tanto a servicios que prestan diferentes asociaciones o proyectos salesianos como a servicios que prestan otras entidades, públicas y privadas. Es la complejidad de la sociedad actual la que interpela a trabajar en red a todas las instituciones educativas y sociales.

El centro salesiano está realizando un trabajo socio-comunitario en red para incrementar la cohesión social, principalmente entre el trabajo escolar (colegio San José), extraescolar (actividades extraescolares), socioeducativo (Proyecto Trampolín y otros proyectos similares de la zona), deportivo (Club San José) y de tiempo libre (Centro Juvenil CEJUSA).

10. El principio de respuesta a la realidad plural, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social.

En los dos cursos observados se percibe una realidad plural en la que todos se sienten enriquecidos por las aportaciones y diferencias de los demás, en los alumnos y en los educadores. En el centro salesiano observado se educa a través de la promoción de cada muchacho o muchacha, lo que repercute en la transformación de la sociedad, para que no existan excluidos.

El centro salesiano ofrece una experiencia educativa provocadora e innovadora, abierta al cambio y a la mejora, debido precisamente a la centralidad del joven, al ambiente educativo, al trabajo educativo en comunidad y en interacción constante



entre educadores-jóvenes-familias, y al intento continuo de dar respuesta a la realidad plural de cada contexto. Todo ello contribuye a la construcción de un ser social, con un sentido comunitario frente a la vida y una cultura de responsabilidad ciudadana para el desarrollo de todos. Puesto que el buen ciudadano es gota que va transformando desde la base la realidad social.

Como consecuencia, podemos afirmar la actualidad del Sistema Preventivo de Don Bosco en la sociedad del siglo XXI y la conveniencia de reconocer la bondad de su pedagogía para dar una respuesta educativa acorde con las necesidades actuales de los jóvenes y la realidad multicultural de las ciudades donde están ubicados los colegios salesianos.

### **Conclusiones sobre los Principios de Educación Intercultural en las aulas salesianas.**

El Sistema Preventivo de Don Bosco se nos ha mostrado –desde la dirección, los educadores, los padres y los alumnos- como un paradigma holístico, donde todo y todos los que realizan la misión educativa en el ambiente salesiano están totalmente interrelacionados e integrados. Hemos constatado la construcción de relaciones interculturales en las aulas analizadas en la investigación y la presencia de los principios de la convivencia en la diversidad (planteamiento de Carlos Giménez Romero<sup>152</sup>).

El **principio de igualdad** de oportunidades en educación, implica medidas de acción positiva con carácter compensador, con las que modificar las situaciones de desventaja socioeducativa de los niños y jóvenes que acceden a la escuela. Esto lo hemos constatado tanto en Educación Primaria, a través de los apoyos en matemáticas y lengua, y el programa de Compensatoria, como en Educación Secundaria Obligatoria mediante los programas de Compensatoria y Diversificación Curricular, los desdobles de grupos en matemáticas y lengua en el primer ciclo, y la recuperación de matemáticas y lengua en el primer ciclo. Los educadores salesianos desarrollan un sentimiento de igualdad en la valoración de las culturas como hemos podido observar en la investigación realizada en las aulas de 6º de Educación Primaria y de 2º Compensatoria en Secundaria, percepción triangulada con los profesores y los alumnos.

---

<sup>152</sup> Ver Cuadro 3.3 de la presente tesis.

El **principio de diferencia** se refleja en el respeto y la aceptación del otro, de su identidad y su distintividad cultural. Los educadores salesianos valoran la diversidad en la práctica educativa y en todas sus manifestaciones, como hemos plasmado en las observaciones y análisis de las aulas investigadas. Los educadores manifiestan de forma explícita y clara que la vivencia de la riqueza de las diferencias es el camino hacia la cohesión social.

La presencia del **principio de interacción positiva** ha sido constante en el desarrollo de la investigación, los educadores potencian lo mucho que tienen en común los niños y niñas de diferentes procedencias culturales, impulsan el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio, con el objetivo de construir la unidad en la diversidad. Esto es posible porque el equipo docente promueve espacios y procesos de interacción positiva que abren relaciones de comunicación, diálogo, debate, aprendizaje, intercambio, regulación pacífica de conflictos, cooperación y convivencia. Los educadores han puesto de manifiesto que en la medida en que potencian el desarrollo de la interacción positiva entre los alumnos, la cohesión social crece y se hace posible una efectiva convivencia democrática.

Este principio se traduce en la escuela salesiana en la pedagogía de la inclusión, donde todos caben y donde todos se necesitan. Los niños establecen relaciones abiertas, francas y cordiales con cualquier compañero, como lo han expresado ellos en muchas ocasiones durante la investigación. Los educadores están atentos especialmente al desarrollo armónico de estas relaciones e intervienen cuando ven oportuno clarificar situaciones, sobretudo durante la adolescencia. Llegado este punto, la profesora de compensatoria y la de lengua manifestaron alguna dificultad en esta etapa, debido al propio desarrollo biológico, los cambios psicológicos y los cambios sociales que se producen durante la adolescencia. La interacción positiva es buena tanto desde los educadores como desde los alumnos –tal como unos y otros han manifestado. Este ambiente de relaciones recíprocas permite adquirir valores, habilidades y actitudes que definen metas compartidas por el alumnado, el profesorado y las familias.

Hemos visto reflejado la conjugación de los tres principios –igualdad, diferencia e interacción positiva- en el ambiente de las dos aulas, a través múltiples aspectos:

- la percepción en el educador de que el niño es el centro de la tarea educativa,
- el respeto entre los alumnos y entre éstos y el educador,

- el ambiente de comprensión y aprecio,
- en que cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás,
- en las relaciones positivas entre educadores, alumnos y familias.

En suma, los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco responden, magnifican y potencian los principios que Carlos Giménez Romero plantea para construir relaciones interculturales.

El **principio de identidad personal y cultural**, aportado por Rafael Sáez Alonso, se revela en el primado de la persona como valor fundamental en la escuela salesiana y, como consecuencia, favorece el desarrollo de las identidades de cada cuál. De este modo, la dinámica no excluyente que se lleva a cabo en las aulas potencia la configuración de las identidades. El educador salesiano acompaña en la construcción de la identidad a cada joven, valora su pertenencia a grupos diferentes, propugna la reflexión para que cada uno se reconozca cómo es, se valore y valore a los demás como diferentes. Y en este camino, jóvenes y educadores se ayudan a construir referentes comunes. En este punto la labor tutorial y la pedagogía de ambiente, cotidiana y festiva, propician el desarrollo de la identidad de cada joven.

El informe etnográfico recogido en el capítulo sexto nos ha informado de la presencia de los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco en la práctica educativa salesiana en las aulas de sexto de Educación Primaria y de segundo curso de Secundaria del Programa de Compensatoria. Destacada es la centralidad del joven en su desarrollo integral y el cuidado de la comunicación educativa, que hace del ambiente una constante posibilidad de interacción positiva y que potencia la participación cotidiana en la escuela. De todo ello deriva el cuidado por el respeto y valoración de las diferencias, y el clima de estima y comprensión entre los alumnos y con sus educadores. Las relaciones son espontáneas y abiertas, se manifiestan ordinariamente en el aula y en el patio, y de modo especial en las jornadas especiales.

La participación en el cuidado de los espacios escolares por parte de los alumnos provoca que sientan como suyo el colegio, como su propia casa, y se acostumbren con naturalidad a colaborar. Todo esto crea buenos hábitos que van engarzando valores de ciudadanía activa a través de las pequeñas cosas, como son: cuidar la ventilación, cuidar el orden y la limpieza del aula, colaborar en el reciclaje del papel y dejar las cosas de manera

que faciliten su limpieza. El ambiente de participación lo hemos evidenciado también en las relaciones espontáneas y familiares que hemos percibido durante los meses que hemos realizado la investigación.

La interacción crea sinergias de respeto y comprensión, comunicación educativa, valoración mutua, estimulación continua y participación entre los educadores y los alumnos. Los profesores están continuamente motivando a la participación en el aula y en cualquier actividad que se realice en el colegio, tanto en actividades escolares, jornadas especiales, como en actividades de tiempo libre y en las iniciativas de las campañas solidarias.

Las aportaciones del AMPA han sido muy valiosas y han mostrado la sencillez, espontaneidad y espíritu de colaboración que viven en la labor de la comunidad educativa del colegio. Han expresado la existencia de una interacción constructiva y la participación de las familias en la escuela salesiana.

Las familias participan en la vida escolar de sus hijos trabajando a una con los educadores, en las actividades escolares, fiestas del centro e incluso en las actividades de tiempo libre de sus hijos. Aunque con diferencias, dependiendo la edad de los hijos y del tiempo libre del que dispongan los padres, puesto que el horario laboral impide en muchos momentos la relación y la participación en la vida escolar.

Nos hemos encontrado con educadores permeables a la realidad cambiante en el entorno social, familiar y personal de la escuela; y buscan el bien para los educandos que les toca en suerte cada año, acompañan a cada niño en su proceso de crecimiento integral. Producto, todo ello, de una labor de equipo, de todos los miembros de la comunidad educativa.

El trabajo de campo realizado en las dos aulas del Colegio San José ha sido una aventura etnográfica, que ha posibilitado la integración de todos los puntos de vista, la mirada desde dentro –emic- y la que se deriva de la interpretación de la investigadora –etic-, para reconocer la realidad en su conjunto. El informe etnográfico recoge la perspectiva de los alumnos de 6º de Educación Primaria y de 2º de Compensatoria de Secundaria, de los profesores de ambas aulas y de madres de la Asociación de Madres y Padres del Colegio

(AMPA). Aportaciones que han dado una mayor objetividad y solidez al informe de la investigación.

La triangulación en esta investigación educativa explica la riqueza y la complejidad del comportamiento humano, en los educandos y en los educadores, en el aula y en el patio, en las tareas cotidianas y en las jornadas especiales, y nos hace ver la educación como a través de un prisma, reflejando las diferentes perspectivas, individual, grupal y organizacional.

### **Conclusiones sobre los Principios de la Educación del siglo XXI en las aulas salesianas.**

La presencia de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, del informe de Delors, se ha hecho patente en las dos aulas analizadas. El educador salesiano acompaña el proceso de comprensión y aprendizaje de los nuevos conocimientos **—aprende a conocer—** de forma creativa y mediante diversos medios, de modo que el niño se siente parte activa. Para lo cuál, el educador salesiano establece una comunicación educativa cotidiana y familiar que ha sido visible durante la investigación. Conocimientos que el educador conecta con la vida, de modo que son significativos para el alumno. El trabajo individual y de grupo es muy valorado por todos los educadores, y aunque los alumnos manifiestan la bondad del trabajo en grupo, reconocen al mismo tiempo la necesidad del trabajo individual. El aprendizaje por descubrimiento, la creatividad en la metodología y la comprensión de los contenidos fundamentan la asunción de nuevos conocimientos.

El niño **aprende a hacer** con responsabilidad su trabajo cotidiano, en constante interacción con los otros, sintiéndose el centro de su crecimiento integral, respetando a cada compañero y en comunicación con los demás. Los educadores tratan de plantear un trabajo cooperativo como complemento del individual y los alumnos lo valoran por la interacción que comporta y por la riqueza de las aportaciones de sus compañeros. Llegados a este punto, es destacable el desarrollo de la capacidad comunicativa que todos los educadores favorecen y potencian, la disposición a ayudar a los compañeros de manera espontánea, y la colaboración que establecen en cualquier momento y lugar con cualquier compañero.

La pedagogía de ambiente de que está imbuido el centro ayuda a cada uno a construir su identidad, a **aprender a ser**, él mismo y con los demás. Todo lo cuál viene favorecido por el ambiente de valoración, por la comprensión y aprecio manifiesto a cada uno, por la comunicación educativa constante, espontánea y familiar, por el tono de alegría que reina en las relaciones, por el empeño en la motivación en el diario aprendizaje.

Un elemento fundamental a destacar es el acompañamiento del educador salesiano en todas las facetas de desarrollo del joven, en el ser, conocer, hacer y vivir juntos. Los refuerzos positivos constantes de los educadores son una palanca para conocer, ser y hacer junto con los demás.

El Sistema Preventivo de Don Bosco tiene en su base un trabajo educativo en comunidad, basado en interacciones constantes entre alumnos, familias y educadores. Los discentes **aprenden a vivir juntos** a través de la escucha, el diálogo, el encuentro en el trabajo, en el juego y en la fiesta. Los niños y adolescentes observados viven la interrelación con los otros como enriquecimiento recíproco. Compartir con los compañeros trabajo, juego, deporte, fiesta y todo lo que acontece es el camino. El tono alegre que hemos presenciado habitualmente durante la investigación nos muestra el ambiente educativo en el que todos caben, sin distinción alguna.

Estos cuatro aprendizajes se van construyendo por la labor de todos los educadores del centro, desde Educación Infantil, pasando por Primaria y hasta llegar a Secundaria. De otro modo no sería posible, pues es una labor de equipo que, debido a la continuidad en el tiempo y en diferentes espacios, hace posible el fruto de una buena convivencia.

La labor tutorial y la participación de las familias en el centro en diversos momentos amplía la buena convivencia a cada familia y, como consecuencia, al barrio en el que viven.

El equipo educativo es puente entre los niños y adolescentes, entre las familias, y, al mismo tiempo, educa a los alumnos a ser puentes para otros. De este modo, la labor educativa salesiana se expande por el entorno que rodea al centro salesiano.

### **Conclusiones sobre los Principios que garantizan la Intercultural en las aulas salesianas.**

Hemos descubierto, en las aulas salesianas, la presencia de los pilares que garantizan la interculturalidad puesto que los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco, que la escuela salesiana vive de forma general y el educador salesiano de forma particular, convergen en la construcción de una convivencia intercultural.

**El principio de cohesión social** se vive en el centro salesiano desde la acogida, la inclusión de todos los alumnos –sin distinción según el origen- en las actividades escolares, extraescolares, socioculturales y de tiempo libre, y en el acompañamiento a cada uno en su desarrollo integral, tanto individual como en grupo, haciéndole partícipe de toda la vida del centro. Los educadores salesianos viven una pedagogía inclusiva, en la que *todo joven se siente como uno más*, independientemente de su lugar de nacimiento, **necesario** para conseguir los objetivos de la escuela, **importante** por lo que es y aporta a los demás, **significativo** por cuanto el respeto y la libertad a cada uno se construye con el empeño de todos e **indispensable** en la comunicación educativa espontánea, serena y alegre y en las interacciones positivas que se producen de forma ordinaria.

El empeño del educador salesiano por el reconocimiento del trabajo y la presencia de cada alumno lleva a éste a considerarse parte activa, motiva su participación en la vida de la escuela. Todo lo cual lo hemos podido advertir en cualquier actividad presenciada durante los meses que ha durado la investigación: actividades de aula, de patio, de fiesta, de música, de teatro, de baile, de deporte, de solidaridad y cuantas propuestas e iniciativas han surgido en el tiempo formal y no formal.

Los educadores fortalecen la cohesión social mediante los refuerzos positivos, verbales y gestuales, durante toda la jornada, y a través de la comunicación con las familias y de su participación en la vida del centro. Esta vivencia de alumnos, educadores y familias traspasa los límites físicos de la escuela y se transfiere a la convivencia en el barrio. Consecuentemente, la ciudadanía activa en la escuela ayuda a que ésta misma se viva fuera del centro salesiano.

El equipo docente intenta dar respuestas acordes a las necesidades de cada niño y adolescente, por lo que en Educación Primaria están llevando a cabo un Plan de Fomento de la Lectura y un Plan de Habilidades Matemáticas, y específicamente servicios de apoyo en Lengua y Matemáticas, y a través del Programa de Compensatoria. Y en Educación Secundaria se da respuesta a las necesidades de los alumnos a través del Programa de Compensatoria (Primer Ciclo de la E.S.O.), de la Recuperación y los desdobles de Lengua y Matemáticas (Primer Ciclo de la E.S.O.) y de Diversificación Curricular (Segundo Ciclo de la E.S.O.). El planteamiento salesiano de educar a tiempo pleno supone que la labor que se desarrolla en COR'S, en el coro de Primaria y Secundaria, en las actividades extraescolares, en el Club Deportivo, en el Proyecto Socioeducativo Trampolín y en el Centro Juvenil, cubre todos los aspectos que el joven necesita para conseguir su desarrollo integral. Y, por lo tanto, es un camino hacia la integración de todos en la sociedad en que vivimos.

Todo joven, independientemente de su origen o condición social, accede en **igualdad de oportunidades** a los servicios que presta el centro salesiano. Es más, los alumnos que se encuentran en inferioridad de condiciones se les informa de las becas a las que se pueden acoger para que las soliciten, becas estatales y becas que conceden otras entidades. Los educadores salesianos hacen factible este principio con su acción educativa mediante las intervenciones y el acompañamiento a cada niño. El trabajo del equipo docente bajo el proyecto educativo salesiano garantiza la continuidad a través de todas las etapas educativas, dando lugar a que los alumnos entiendan la convivencia basada en que *todos somos iguales y diferentes*.

La buena relación, entre los alumnos y con los educadores, estimula las relaciones recíprocas entre las familias y la participación de todos en las mismas actividades, considerándolas como propias. Todos los alumnos se sienten responsables de la buena marcha del curso y de la buena convivencia entre todos. En este punto, el Club Deportivo San José, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, el Centro Juvenil y el Proyecto Socioeducativo Trampolín, son plataformas de participación en **corresponsabilidad**. Es decir, los implicados de cada asociación o proyecto y las familias comparten la responsabilidad en educar integralmente al joven y trabajar para construir una convivencia intercultural. Como consecuencia todos manifiestan sentir el centro como propio, como su casa. Esto es así para un número significativo de familias, aunque nos hemos encontrado con dificultades



eminentemente laborales para que algunas familias participen más directamente en el centro, debido a su horario de trabajo.

El informe etnográfico que recoge la realidad investigada plasma con claridad que el centro salesiano se gestiona desde una **normalización** general que se extiende a personas, servicios y oportunidades. Los alumnos y las familias gozan del servicio educativo salesiano en condiciones de igualdad, que se advierte en la espontaneidad de las intervenciones en el aula y en el patio, en las relaciones cordiales y familiares, en el respeto y valoración de cada uno, en el ambiente alegre y festivo, en la comunicación e interacción constructiva entre alumnos, educadores y familias. El educador salesiano presta especial atención al seguimiento de aquellos que más lo necesitan y que, en algunas ocasiones, coincide con inmigrantes – como es el caso del Programa de Compensatoria. La relación de cada familia con el tutor de su hijo o hija hace posible conocer su situación e informarla de los apoyos sociales a los que puede acceder; pero también son muchas las ocasiones en que es la propia familia la que comunica al centro su situación.

El trabajo en red que se potencia en el centro salesiano es cada vez mayor, y se extiende tanto a servicios que prestan diferentes asociaciones o proyectos salesianos como a servicios que prestan otras entidades, públicas y privadas. Es la complejidad de la sociedad actual la que interpela a trabajar en red a todas las instituciones educativas y sociales.

El planteamiento salesiano en sus aulas, culturalmente diversas, es la realización de procesos de intercambio, interacción y participación entre todos los alumnos y sus familias, como hemos podido advertir durante la investigación. A la base están los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco que fortalecen dichos procesos: el respeto y la libertad para ser diferentes, el clima de estima y comprensión, la cuidada comunicación educativa, la alegría y apertura en las relaciones, la pedagogía de ambiente donde cada uno es valorado por lo que es y aporta a los demás, la interacción positiva y la participación, la complementariedad entre las redes de educación formal y no formal. Estos principios son vividos por los educadores salesianos en el siglo XXI con un empeño renovador para ver, sentir y vivir la diversidad como una riqueza en todos los ambientes, educativos y sociales. Para los niños y adolescentes observados éste es el medio en que se mueven, no habiendo detectado diferenciación alguna entre compañeros, ni de los profesores hacia los alumnos.

La realidad plural en que la escuela salesiana está inmersa construye día a día relaciones interculturales y pone las bases para una cuidada convivencia **intercultural**. Como hemos reflejado en el informe etnográfico, hemos percibido y contrastado con los agentes participantes una convivencia alegre y familiar, respetuosa y comunicativa, aunque *–la armonía no es fácil por las circunstancias que rodean la vida de cada alumno–* nos indicó la profesora de compensatoria de secundaria. La interacción continua crea sinergias de respeto y comprensión, comunicación educativa, valoración mutua, estimulación continua y participación entre los alumnos y los educadores. Pudiendo concluir que el marco axiológico salesiano facilita y pone las bases para la convivencia intercultural, por cuanto los hábitos y actitudes que se viven en la escuela salesiana así lo provocan<sup>153</sup>. Y esto es posible porque el proyecto salesiano es asumido por todos los educadores del centro.

El trabajo del equipo docente bajo un proyecto común requiere una **coordinación** que es empeño y labor cotidiana en el centro en que hemos desarrollado la investigación. El ambiente que existe -como hemos reflejado en la observación y análisis- potencia las relaciones entre educadores y educandos, la reciprocidad, el espíritu de iniciativa y colaboración, y todo ello supone una fuerte coordinación, no siempre fácil, pero imprescindible para bien del desarrollo integral del joven y para la construcción de la convivencia intercultural.

El empeño que han manifestado los educadores y los alumnos supone un buen punto de partida para continuar trabajando en una mayor coordinación entre los docentes y con las familias, puesto que como expuso una de las profesoras *–la coordinación en el proyecto de nuestro sistema salesiano exige una constante participación de muchas voces, trabajar en red–*. Los educadores salesianos tratan de implicar en la educación de los jóvenes a todos los que directa o indirectamente se relacionan con ella, con el empeño de responder a las necesidades de cada alumno y su familia.

---

<sup>153</sup> Ver Tabla 4.2 y Anexos XVI a XXII.

### **Conclusiones sobre las categorías emergentes en las aulas salesianas.**

Cuanto ha acontecido durante la investigación realizada ha producido otras luces incipientes y necesarias para el desarrollo de una educación integral inculturizada en el contexto actual. Son elementos a tener en cuenta para actualizar el sistema preventivo salesiano y hacerlo efectivo en la educación del siglo XXI.

Así, la **relación familia-centro** se ha de cuidar más y con mayor dedicación para el bien de la educación de los niños, puesto que la distancia entre estas dos plataformas incide negativamente en la educación de los niños y en las relaciones que establecen en todos los ámbitos de la vida. Es indispensable, para un desarrollo integral del niño, que el trabajo educativo de padres y educadores vaya en consonancia. Todo ello repercutirá en la buena convivencia y participación de todos en actividades escolares, extraescolares, socioeducativas y de tiempo libre.

En este tenor de cosas y sabiendo de la complejidad y necesidades de las familias, el **papel del AMPA en el centro** es muy relevante, por cuanto es factible que las familias más implicadas en el centro hagan de puente entre las familias de nuevos alumnos y la institución educativa, los educadores. Los horarios laborales, las familias monoparentales, las familias reconstruidas, etcétera, hacen más difícil su acceso a ellas e incluso aleja más a las familias del centro educativo y de los educadores. Por otra parte, los cambios habidos en la legislación del sistema educativo producen un peor entendimiento de los objetivos y el trabajo educativo desarrollado en la escuela, las familias procedentes de otros países desconocen el sistema educativo español, y, como consecuencia, las familias no son proclives a establecer una habitual relación con los profesores de sus hijos. El AMPA es pues un puente con el que la escuela debe trabajar y aprovechar su labor, para dar a los jóvenes una coherente educación desde la familia y desde la escuela, y se generará una actitud de interés y participación hacia la escuela.

Ha de haber dos movimientos, el de los padres, para que en su aproximación hacia la escuela entiendan de manera completa lo que se genera en el aprendizaje, en las relaciones humanas y en la transmisión de valores; y el del colegio, como entidad capaz de generar relaciones de participación y formación con respecto a sus alumnos y las familias de éstos.

El centro educativo debe establecer criterios de **organización espacio-temporal** con la finalidad de mejorar las relaciones e intercambios entre las familias, los educadores y los alumnos. La pedagogía de la inclusión se verá notablemente desarrollada al repercutir en la participación de los niños y sus familias en la escuela, sin diferencia alguna, lo que llevará a una mayor cohesión social de todos los agentes que intervienen en la educación de la juventud.

La sociedad del siglo XXI exige que la escuela introduzca **las TIC's educativas** en el currículum de todas las áreas de la educación obligatoria, puesto que vivimos en un mundo que es principalmente audiovisual e interactivo. Las tecnologías de la información y la comunicación motivan el aprendizaje y potencian el trabajo cooperativo de los alumnos y los educadores. Las TIC's se utilizan en el hogar, en el trabajo, en el tiempo libre, en las comunicaciones, en fin, en todos los ámbitos de la vida, del desarrollo profesional y de las relaciones humanas. Razón por la que los educadores deben prepararse continuamente para introducirlas con objetivos educativos y relacionales, para el desarrollo integral de los niños y jóvenes. La convivencia intercultural también se ha de construir integrando las tecnologías, favoreciendo mediante su uso el diálogo intercultural. Hemos de esforzarnos todos por mirar el mundo a través de cristales de formas y colores distintos, y evitar que las TIC's conduzcan a la homogeneización y uniformización estéril y peligrosa.

El **trabajo en red** da respuesta a las complejas necesidades actuales y ayuda a superar las limitaciones de los agentes familiares, educativos, sociales y culturales. Trabajar en red promueve la inclusión. Es hora de que todos aquellos que trabajamos para el bien de nuestros niños hagamos una red de colaboración por su bien. La familia, la escuela, las asociaciones e instituciones que llevan a cabo proyectos socioeducativos, las asociaciones de tiempo libre, asuntos sociales del barrio, los policías tutores, y todos aquellos que intervienen en algún momento de la semana en la atención a los niños; todos deberemos trabajar en red si queremos que la próxima generación de adultos sean hombres y mujeres maduros y comprometidos con la sociedad, felices y constructores de paz, justicia y solidaridad, alegres y capaces de establecer relaciones constructivas con todas las personas, incluso con las más diversas.

## 6.7.2 RETOS FUTUROS.

### **Retos que se plantea a la Escuela Salesiana en un contexto multicultural.**

La complejidad de la realidad presente y futura supone para la escuela salesiana atender a los retos que constantemente le asaltan, y que provienen del contexto y de las necesidades educativas y sociales de los jóvenes. Para que el Sistema Preventivo de Don Bosco continúe vigente, las instituciones y educadores salesianos deberán tener en cuenta los retos que en cada espacio y tiempo se les planteen.

La reflexión sobre el sistema preventivo suscitada por un espacio de dos años con el motivo de la realización de la presente tesis nos lleva a concluir con los retos que han ido apareciendo a lo largo de la misma.

1. Actualizar el servicio educativo a tiempo pleno, según las condiciones del contexto.
2. Trabajar en red para ser centro de promoción educativa, cultural y social del entorno.
3. Potenciar la relación con las familias y su participación en el centro.
4. Buscar una correcta relación entre la creciente diversidad cultural y la cohesión social desde la participación de todos los agentes -alumnos, padres y educadores.
5. Actualizar el sistema preventivo en los educadores salesianos de acuerdo al contexto espacio-temporal, para enfrentar con audacia la novedad de los niños y jóvenes de cada generación.
6. Desarrollar con creatividad metodologías participativas y cooperativas.
7. Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza y en los medios de comunicación.
8. Promover la valoración de las culturas coexistentes.
9. Desarrollar procesos de aprendizaje por competencias para ofrecer a los jóvenes una formación más acorde con la realidad.
10. Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa ordinaria.
11. Continuar trabajando en red por una convivencia en paz, para dar una respuesta acorde a la realidad plural en que vivimos, para romper las desigualdades sociales y ser plataforma de transformación social.

12. Trabajar juntos bajo el modelo de coordinación según el sistema preventivo salesiano.

Desde aquí animamos a que la institución salesiana y los educadores salesianos continúen actualizando el Sistema Preventivo de Don Bosco para hacer del ambiente salesiano un lugar común, **una casa de todos y una escuela para todos**.

## **Bibliografía.**

## Bibliografía



AA. VV. (2003). *La Inmigración como riqueza. Material de apoyo y reflexión para el profesorado*". Programa A TODO COLOR. FERE – Comunidad de Madrid. Edición financiada por el Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales

ACTAS del Seminario de Estudio promovido por los ámbitos de Pastoral Juvenil y de Familia Salesiana FMA (1999). *Camino hacia Casa. Sistema Preventivo y situaciones de riesgo*" (2000). Madrid. Editorial CCS.

ACTAS del Simposio Europeo Salesiano sobre el Sistema Educativo de Don Bosco. *El sistema educativo de Don Bosco entre pedagogía antigua y nueva*". [Traducción del original italiano Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova]. Torino – Leumann (1974).

AGEA, S. (Dtor); LÓPEZ RODRIGO, J.M. (Coord.) (2004). *Migración: Hacia un modelo de integración social*" Madrid. Cáritas Española (Documentación Social Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada; 132 Enero-Marzo 2004).

AGUADO, M. T. (1997). *Lecturas de pedagogía diferencial*". Coord. M<sup>a</sup> del Carmen Jiménez Fernández. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. Madrid. Dykinson.

AGUADO, M. T. (1997). *Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación Intercultural*". Revista de Investigación Educativa, 15 (2), 247-271.

AGUADO, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*". Madrid. McGraw-Hill.

AGUADO, T.; GIL, J. A.; JIMÉNEZ-FRÍAS, R. A.; SACRISTÁN, A.; BALLESTEROS, B.; MALIK, B. y SÁNCHEZ, M. F. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*". Madrid. CIDE/MEC.

## Bibliografía

ALBROW, M. (1997). *—The Global Age: state and society beyond modernity—*. Stanford. Stanford University Press.

APPLE, M. (1993). *—Official Knowledge: Democratic education in a conservative age—*. Nueva York. Routledge.

ARTACHO LÓPEZ, R. [et al.] (2003). *—La inmigración como riqueza: Material de apoyo y reflexión para el profesorado—*. Madrid. FERE.

AZURMENDI, MIKEL (2003). *—Todos somos nosotros—*. Madrid. Ed. Taurus.

BANKS, J.A. Y COL (1989). *—Multicultural education. Issues and perspectives—*. Allyn and Bacon, Boston M.A.

BANKS, J. A. (1996). *—Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice—*. In Banks, J. A. & McGee Baks, Ch. A. (Eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. (pp. 3-23) Nueva York. McMillan Pub.

BARTOLOMÉ PINA, M. et al. (1994). *—Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria—*. Informe de investigación. Madrid. CIDE.

BARTOLOMÉ PINA, M y otros. (2000). *—La construcción de la identidad en contextos multiculturales—*. Madrid. CIDE.

BARTOLOMÉ PINA, M. (coord.) (2002). *—Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural—*. Madrid. Narcea

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1994). *—Frastos en el colegio—*. Madrid. Editorial Fundamentos.

BERTELY, MARÍA (2000). *—Etnografía de la escuela—*. México. Trillas.

BESALÚ, X. (2002). *—Diversidad cultural y educación—*. Madrid. Síntesis.

## Bibliografía

BIRCH, J. W. y REYNOLDS, M. C. (1982). *“Special Education as a Profession”*. Exceptional Education, Quarterl, 2 (4). Págs. 1-13.

BLANCHARD GIMÉNEZ, M. (2006). *“Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad del aula”*. Madrid. Narcea.

BLASCO CALVO, P. (2006). *“Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria: Casos prácticos resueltos”*. Valencia. NAU Llibres.

BONGIOANNI, Marco (1992). *“Don Bosco y el teatro”*. Madrid. CCS.

BOSCO, Henri (1961). *“San Juan Bosco”*. Torino. LDC. [Traducción del italiano por Miguel Cardell].

BOSCO, Juan (1932). *“Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco”*. Nuovamente publicati e riveduti secondo le edizione originale e manoscritti superti a cura della pia società salesiana. Torino. SEI.

BOSCO, Juan (1987). *“Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales”*. Madrid. CCS. [Traducción del italiano por Basilio Bustillo].

BOSCO, Teresio (1979). *“Don Bosco una biografía nueva”*. Madrid. CCS. [Traducción del italiano por Basilio Bustillo].

BOSCO, Teresio (2005). *“El oratorio de Don Bosco: modelo e imagen del oratorio salesiano actual: con un resumen sobre la asistencia salesiana en el oratorio”*. Madrid. CCS. [Traducción del italiano por Amadeo Alonso Arribas, Urbano Sainz de Baranda].

BUSQUETS, MARIA BERTELY (2000). *“Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”*. Colección: MAESTROS Y ENSEÑANZA 6. México. Ed. Paidós.

## Bibliografía

BRAIDO, Pedro (et.al) (1963). *Don Bosco educatore, oggi*". Zurich. Pontificio Ateneo Salesiano.

BRAIDO, Pietro (1964). *Il sistema preventivo di Don Bosco*". Zurich. Esse Gi Esse.

BRAIDO, Pietro (1984). *La lettera di Don Bosco da Roma del 10 maggio 1884*". Torino. Editore LAS.

BRAIDO, Pietro (1962). *El sistema educativo de Don Bosco*". Editrice Internazionale. Torino. [Traducción del italiano por Arcadio Cuadrado. Publicaciones del Instituto Teológico Salesiano. 1984].

BRAIDO, Pietro (1999). *Prevenir, no reprimir*". *El sistema preventivo de Don Bosco*. Madrid. CCS.

BROCARD, P. (1983). *Don Bosco te recordamos*". Madrid. CCS. [Traducción del italiano por Miguel Rodríguez Rumbao].

BROCARD, Pedro (1988). *Don Bosco profundamente hombre, profundamente santo*". Madrid. CCS.

BUXARRAIS, M. R. et col. (1993). *El interculturalismo en el curriculum*". Barcelona. Rosa Sensat / MEC.

CABO, J.M. et al., (1996). *Intercultura e igualdad de oportunidades*". Aldaba, 27, pp. 93-103.

CALDERÓN, F.; HOPENHAYN, M. y OTTONE, E. (1996). *Esa esquivada Modernidad, Desarrollo Ciudadanía y Cultura en América Latina y el Caribe*". Caracas. UNESCO, Nueva Sociedad.

CALVO BUEZAS, T. (2000). *Inmigración y racismo*". Madrid. Cauce Editorial.

## Bibliografía

CALVO BUEZAS, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*". Madrid. Editorial Popular.

CAMACHO LARAÑA, I. (2001). *La globalización. Hacia una valoración ética cristiana*". Madrid. Folletos Informativos de Manos Unidas.

CARBONELL I PARIS, FRANCESC (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*". Madrid. MEC.

CARNEIRO, R. (1999). *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía*". Ponencia presentada al Congreso *Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia*". Barcelona. Abril.

*CARTA de Identidad del Movimiento Juvenil Salesiano de España* (2004). Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Madrid. Editorial CCS.

CASES, T. (1999). *La interculturalidad: un reto de futuro*". Revista: Aula de Innovación Educativa, Noviembre. Nº 86, 1999, pp. 39-43.

CASOTTI, M. (1960). *Il metodo educativo di Don Bosco*". Brescia. La Scuola.

CASTELLS, M. (1996). *La era de la información*". Madrid. Alianza.

CAVAGLIÀ, Piera (1999). *El sistema preventivo en la educación de la mujer: experiencia pedagógica de las Hijas de María Auxiliadora*". Madrid. CCS. [Traducción del italiano por Alberto García Verdugo].

CAVIGLIA, A. (1934). *La pedagogia di Don Bosco*". Roma, Anonima Tipografica Roma. Editrice Laziale.

CERIA, E. (1941). *Annali della Società Salesiana*". Vol. I: *Dalle origini alla morte di S. Giovanni Bosco (1841-1888)*. Torino. SEI.

## Bibliografía

CHAUVEAU, G. y ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1991). «*Les ZEP a l'horizon 2000* ». Cahiers pédagogiques, 296, pp. 28-31.

CIAN, Luciano (1987). *El sistema educativo de Don Bosco. Las líneas maestras de su estilo*". Madrid. CCS. [Traducción del italiano por Arcadio Cuadrado].

CIDE / CIDRE / SLO (2002). *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad*". Madrid.

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*". Madrid.

COLECTIVO IOE (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*". Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.

CONFRONTO Don Bosco 88 (1988). Italiano, *Atti del Confronto don Bosco' 88*". Torino.

CONTRERAS, J. (2002). *Educación la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades*". Cuadernos de Pedagogía, Nº 311, pp. 61-65.

CORALLO, Gino (1979). *El método educativo salesiano: L'herità di Don Bosco*". Catania. La Scuola.

CORTINA, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*". Madrid. Alianza Editorial.

CONSTANTINE, M. G. (2001). *Theoretical orientation, empathy and multicultural counseling competence in School Counselor Trainees*". Professional School Counselling, 4, 342-348.

DALCERRI, Lina (1973). *Tradizioni Salesiane spirito di famiglia*". Roma. Scuola Tipografica Privata FMA.

## Bibliografía

DALCERRI, Lina (1979). *—Un injerto fecundo de la Pedagogía de Don Bosco en la acción educativa—*. Roma. Scuola Tipografica Privata FMA.

DARLING-HAMMOND, L. (1992). *—Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternate certification for teachers—*. *Peabody Journal of Education*, 67 (3), 123-154.

DELLORS, J. (1996). *—La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI—*. Madrid. Santillana. UNESCO,

DÍAZ AGUADO, M. J. (1995). *—Educación Multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos—*. Proyecto de investigación. Madrid. CIDE.

DÍAZ DE RADA, V. (1999). *—Técnicas de Análisis de Datos para Investigadores Sociales—*. Madrid. Ra-Ma.

DOCUMENTO CAPITULAR del Capítulo General de la Sociedad de San Francisco de Sales (XXIV. 19 de Febrero al 20 de Abril de 1996. Roma). *—Un espíritu, una misión. Salesianos y seglares: Compartir el espíritu y la misión de Don Bosco—* (1996). Sociedad San Francisco de Sales, traducción Nicolás Merino Urién.

ESSOMBA, M. A. (Coord) (1999). *—Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura—*. Barcelona. Editorial GRAÓ.

FERNÁNDEZ. ENGUITA, M. (2000). *—La organización escolar: agregado, estructura y sistema—*. *Revista de Educación*. Nº 320.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). *—Es usted gitano y va a la escuela—*. En: SACRISTÁN, A. *Lecturas de Didáctica*. Madrid. Cuadernos de la UNED, pp. 129-132.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). *—Iguales, libres y responsables—*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 311, pp. 56-60.

## Bibliografía

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). *La experiencia escolar: relaciones sociales de la educación y domesticación del trabajo*". En: SACRISTÁN, A. *Lecturas de Didáctica*. Madrid. Cuadernos de la UNED, pp. 93-112.

FERNÁNDEZ GARCÍA, T. (2005). *Multiculturalidad y Educación. Teorías, Ámbitos y Prácticas*" Madrid. Alianza.

FIERRO, Francisco (1957). *La vida de San Juan Bosco*". Madrid. SEI.

FIERRO TORRES, Rodolfo (1949). *La pedagogía social de Don Bosco*". Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

FIERRO TORRES, Rodolfo (1953). *El sistema educativo de Don Bosco en la pedagogía general y especial*". Madrid. SEI.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*". Madrid. Morata.

FRASER, N. (2002). *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*". Santa Fe de Bogotá. Universidad de los Andes. Siglo del Hombre.

FUENTES, C. (2002). *En esto creo*". Barcelona. Seix Barral.

GARCÍA CALVO, A. (1997). *¿Qué es un niño?*". Madrid. De la Torre. UNED.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y PULIDO, R. A. (1994): *Antropología de la educación. El estudio de la adquisición-transmisión de la cultura*. Madrid. Eudema.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y MURIEL LÓPEZ, C. (2002) *Congreso sobre la Inmigración en España. La inmigración en España: contextos y alternativas*". Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y DÍAZ DE RADA, V. (2005). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*". Madrid. Trotta.



## Bibliografía

GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad*". Madrid. Competencia de la educación. Narcea S.A.

GARRETA BOCHACA, J. y LLEVOT CALVET, N. (2002). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*". Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

G. LEÓN, O. y MONTERO, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*". 3ª Edición. Madrid. Mc Graw Hill.

GIANNATELLI, Roberto (1987). *Don Bosco: attualita di un magisterio pedagogico*". Roma. LAS.

GIDDENS, ANTHONY (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*". Madrid. Taurus.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *Curriculum y diversidad cultural*". Ponencia en 11.<sup>a</sup> Jornadas de Enseñantes de Gitanos. Valencia. Asociación de Enseñantes con Gitanos.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelos educativos*". Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). *Hacerse cargo de la heterogeneidad*". Cuadernos de Pedagogía, Nº 311, pp. 52-55.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*". Madrid. Morata.

Guía INTER. *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*". Proyecto Comenus, 2005 ([www.uned.es/grupointer](http://www.uned.es/grupointer)).

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2001). *Etnografía - Métodos de Investigación*". Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

## Bibliografía

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (1996). *“Para enseñar no basta con saber la asignatura”*. Barcelona. Paidós.

HIRST, P.; THOMPSON, G. (1996). *“Globalization in Question: the international economy and the possibilities of governance”*. Cambridge. Polity Press.

INFORME RAXEN: *“Racismo, Xenofobia, Antisemitismo e Intolerancia a través de los hechos”* (2002). Globalización, migraciones y desarrollo. Madrid. Movimiento contra la Intolerancia.

JIMÉNEZ, Fausto (1994). *“Aproximación a Don Bosco”*. Madrid. CCS.

JIMÉNEZ, Fausto (2003). *“El amor supera al reglamento”*. Práctica y teoría educativa de Don Bosco. Madrid. CCS. [Traducción del italiano, introducciones y notas de Fausto Jiménez].

JORDÁN, A. (1992). *“L’educació multicultural”*. Barcelona. Ediciones CEAC.

JORDÁN, A. (1994). *“La escuela multicultural. Un reto para el profesorado”*. Barcelona. Paidós.

JORDÁN, J. A. (1997): *“Propuestas de educación intercultural para profesores”*. Barcelona. Ceac.

JORDÁN, A. (Coord.); CASTELLA, E. y PINTO, C. (1998). *“Multiculturalismo i educació”*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya-Proa.

JORDÁN, J.A. (coord.) (2001). *“La educación intercultural, una respuesta a tiempo”*. Barcelona, EDIUOC.

*“Jornadas sobre Inmigración y Educación”* (2003). Madrid, 7 y 8 de marzo de 2003. Madrid. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

## Bibliografía

*“La Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas”* (1998). Líneas básicas de su Carácter Propio. Madrid. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Editorial CCS.

*“La Propuesta Educativa de los Oratorios y Centros Juveniles Salesianos”* (1999). Materiales para la reflexión y el trabajo. Confederación de Centros Juveniles “Don Bosco” de España. Madrid. Editorial CCS.

*“La Propuesta Salesiana del Deporte”* (2006). Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Madrid. Editorial CCS.

*“La Propuesta Salesiana en Marginación”* (2001). Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Madrid. Editorial CCS.

LEE, C. C. (2001). *“Culturally Responsive School Counselors and Programs: Addressing the Needs of all Students”*. Professional School Counseling, 4, 257-261.

LEMOYNE, G.B., AMADEI, A., CERIA, E. (1948). *“Memorie Biografiche di Don Bosco”* (19 volúmenes). Los nueve primeros volúmenes fueron redactados por Don Juan Bautista Lemoyne (1898-1917), el décimo, por Don Angel Amadei (1939); los restantes fueron escritos por Don Eugenio Ceria (1930-1939). El volumen XX es el índice analítico de las Memorias Biográficas de S. Juan Bosco recopilado por Don Foglio. SEI. Torino. [Traducción del italiano por Basilio Bustillo]. Madrid. CCS.

LIEGEOIS, J. P. (1994). *“Roma, tsiganes, voyageurs”*. Estrasburgo. Conseil de L'Europe.

LÓPEZ BELMONTE, JOSÉ LUÍS (Coord.) (2005). *“Experiencias Interculturales en Melilla”*. Sindicato Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza SATE-STEs. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada

LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2000). *“Diversidad sociocultural y formación de profesores”*. Bilbao. Mensajero.

## Bibliografía

LÓPEZ MELERO, M. (1997). *–Escuela Pública y Atención a la Diversidad. La educación Intercultural: la diferencia como valor–*, en Escuela Publica y Sociedad Neoliberal. Málaga. Ed. Aula Libre.

LOVELACE, M. (1995). *–Educación Multicultural–*. Madrid. Editorial Escuela Española.

LUCAS, JAVIER DE (1994). *–El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural–*. Madrid. Colección Temas de hoy Ensayo.

LLUCH, X. & SALINAS, J. (1996). *“La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural”*. Madrid. MEC.

LLUCH, X. (2000). *–Plural. Educación Intercultural–*, 12/16, ESO. Valencia. Ed. Tandem,

MARINA, J. A. (2006). *–Aprender a convivir–*. Barcelona. Ariel.

MARTÍNEZ AZCONA, Antonio (1981). *Don Bosco cien años después*. Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos.

MARTÍNEZ TORRALBA, I. (2006). *–La resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida–*. Barcelona. Gedisa.

McCARTHY, C. (1994). *–Racismo y currículum–*. Madrid. Morata.

MEIREU, P. (1998). *–Frankenstein educador–*. Barcelona. Laertes.

MORADILLO MORADILLO, F. (2006). *–Adolescentes, inmigración e interculturalidad: aprendiendo a convivir–*. Madrid. CCS.

MUÑOZ SEDANO, A. (1989). *–La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX–*. Ponencia elaborada para el Seminario Europeo *–Hacia una Educación intercultural. La formación de enseñantes con alumnado gitano–* (junio). Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura. Educació i Ciencia (no publicado)

## Bibliografía

MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *—Educación Intercultural. Teoría y práctica—*. Madrid. Editorial Escuela Española, S.A,

PALAUDÀRIAS, J. M. y FEU, J. (1997). *—La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas una reflexión necesaria para favorecer la integración plural—*. En García, F.J. y Granados, A. *—Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?—* Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales, 35-48.

PALOMARES RUIZ, A. (2004). *—Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI—*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

PÉREZ-DÍAZ, VÍCTOR (2004). *—La inmigración musulmana en Europa: Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España—*. Barcelona. Fundación La Caixa.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *—La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas—*. En: GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata, pp. 398-424.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). *—Autonomía profesional y control democrático—*. Madrid. Cuadernos de Pedagogía, Nº 220, pp. 25-29.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *—La cultura escolar en la sociedad neoliberal—*. Madrid. Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *—La escuela educativa en la aldea global—*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 286, pp. 88-94.

PÉREZ DE LARA, N. (2001). *—Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta—*. En: LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Ed.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Alertes.

PÉREZ SERRANO, GLORIA (1998).

*—Investigación cualitativa, retos e interrogantes: I Métodos—*. Madrid. La Muralla.

## Bibliografía

*Investigación cualitativa, retos e interrogantes: II Técnicas y análisis de datos*". 4ª Edición. Madrid. La Muralla.

PESCI, C.; GIUDICI, M.P.; BIANCO, M.P. (1967). *La suora educatrice e gli strumenti della comunicazione sociale*". Turín. Scuola Grafica Salesiana.

PRELLEZO GARCIA, José Manuel (1990). Congreso Internacional de Estudios sobre San Juan Bosco. *Don Bosco en el Historia*" (1989). Roma. Actas del primer Congreso Internacional de Estudios sobre San Juan Bosco.

PRELLEZO GARCIA, J.M.; Giraudo, Aldo (1987). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales*". Madrid. CCS.

PRELLEZO GARCÍA, José Manuel (1997). *Educación con Don Bosco: Ensayos de pedagogía salesiana*". Madrid. CCS.

PRELLEZO GARCIA, J. M.; GARCÍA-VERDUGO, A. (2000). *Valdocco en el XIX, entre lo real y lo ideal*". Documentos y testimonios sobre una experiencia pedagógica. Madrid. CCS.

RICALDONE, P. (1951-52). *Don Bosco educatore*". Colle Don Bosco (Asti). Torino. LDC, 2 volúmenes.

RIVERA GARRETAS, M. M. (2000). *La atención a la singularidad en la relación educativa*". Cuadernos de Pedagogía, Nº 293, pp. 10-13.

SABARIEGO, P. M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*". Bilbao. Ed. Desclée de Brouwer.

SÁEZ ALONSO, RAFAEL (2006). *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*". Madrid. Editorial CCS.

SALES, A.; GARCÍA, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*". Bilbao. Ed. Desclée de Brouwer S.A.

## Bibliografía

SALINAS RAMOS, F. (2000). *–El desafío de las migraciones–*. Madrid. Cáritas Española.

SÁNCHEZ, S. y MESA, M.C. (2002). *–Los relatos de convivencia como recurso didáctico–*. Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales. Málaga. Aljibe.

SARTORI, G. (2001). *–La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros–*. Madrid. Ed. Taurus. Colección Pensamientos.

SANTOS GUERRA, M.A. (2002). *–Organizar la diversidad–*. Cuadernos de Pedagogía, N° 311, pp. 76-80.

SAVATER, FERNANDO (1997). *–El valor de educar–*. Madrid. Editorial Ariel.

SEMINARIO sobre el Sistema Preventivo y situaciones de riesgo. Roma, Marzo 1999. *–Caminos hacia casa: Sistema preventivo y situaciones de riesgo–* (2000). Edición preparada por Mara Borsi [et al.].

SIGUAN, M. (Coord) (1998). *–La Escuela y los inmigrantes–*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

STELLA, Pietro (1996). *–Juan Bosco en la Historia de Educación–*. Madrid. CCS.

TORRES SANTOMÉ, X. (1997). *–Multiculturalidad y antidiscriminación–*. Cuadernos de Pedagogía, N° 264, pp. 30-34.

TORRES SANTOMÉ, J. (2002). *–La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento–*. Cuadernos de Pedagogía, N° 311, pp. 71-75.

WAST, Hugo (1980). *–Las aventuras de Don Bosco–*. Burgos. Ed. Aldecoa.

WAST, Hugo (1987). *–Don Bosco y su tiempo–*. Madrid. Ediciones Palabras.

## Bibliografía

WAST, Morand (1971). *—Don Bosco y los salesianos—*. Barcelona. Ediciones Don Bosco.  
[Traducción del italiano por Manuel Díaz Ledo, 1968].

## PORTALES

- Aula Intercultural.
- Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. Convenio europeo de los Derechos Humanos.
- Eurydice.Publicaciones.
- Junta de Castilla y León / CREI (Centro de Recursos Educación Intercultural).
- MEC / CIDE. Publicaciones.
- MEC / CREADE (Centro de recursos para la atención a la diversidad en educación).
- MEC: Comunidad Escolar.
- MEC. Educación Intercultural.
- UNESCO. Diversidad Cultural.
- UNESCO. Educación.
- Unión Europea. Por la diversidad / Contra la discriminación.



## **Anexos.**



## **Capítulo II:**

### **Multiculturalismo e Interculturalidad.**



## Anexo I. Porcentaje de extranjeros por Comunidad Autónoma, según la población total de la región.

COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA	EXTRANJEROS 31-12-2005		POBLACIÓN TOTAL PROYECCIONES INE 31-12-2005		% EXTRANJEROS S/ POBLACIÓN TOTAL
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	
<b>TOTAL</b>	<b>2.738.932</b>	<b>100,00</b>	<b>43.476.871</b>	<b>100,00</b>	<b>6,30</b>
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>326.831</b>	<b>11,96</b>	<b>7.722.587</b>	<b>17,76</b>	<b>4,23</b>
Almería	88.798	3,25	586.174	1,35	15,15
Cádiz	22.453	0,82	1.163.503	2,68	1,93
Córdoba	10.297	0,38	775.566	1,78	1,33
Granada	35.683	1,31	866.183	1,99	4,12
Huelva	17.205	0,63	477.862	1,10	3,60
Jaén	12.314	0,45	651.525	1,50	1,89
Málaga	111.758	4,09	1.416.900	3,26	7,89
Sevilla	28.323	1,04	1.784.874	4,11	1,59
<b>ARAGÓN</b>	<b>81.028</b>	<b>2,96</b>	<b>1.248.109</b>	<b>2,87</b>	<b>6,49</b>
Huesca	12.622	0,46	214.146	0,49	5,89
Teruel	9.187	0,34	139.834	0,32	6,57
Zaragoza	59.219	2,17	894.129	2,06	6,62
<b>ASTURIAS</b>	<b>21.725</b>	<b>0,79</b>	<b>1.056.384</b>	<b>2,43</b>	<b>2,06</b>
<b>BALEARES</b>	<b>117.605</b>	<b>4,30</b>	<b>981.425</b>	<b>2,26</b>	<b>11,98</b>
<b>CANARIAS</b>	<b>161.470</b>	<b>5,91</b>	<b>1.938.836</b>	<b>4,46</b>	<b>8,33</b>
Las Palmas	93.427	3,42	1.002.664	2,31	9,32
Sta. Cruz de Tenerife	68.043	2,49	936.172	2,15	7,27
<b>CANTABRIA</b>	<b>17.678</b>	<b>0,65</b>	<b>553.929</b>	<b>1,27</b>	<b>3,19</b>
<b>CASTILLA - LA MANCHA</b>	<b>83.759</b>	<b>3,06</b>	<b>1.878.669</b>	<b>4,32</b>	<b>4,46</b>
Albacete	17.295	0,63	379.762	0,87	4,55
Ciudad Real	15.451	0,57	493.145	1,13	3,13
Cuenca	10.322	0,38	205.318	0,47	5,03
Guadalajara	14.350	0,52	205.197	0,47	6,99
Toledo	26.341	0,96	595.247	1,37	4,43

Anexos Capítulo II

COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA	EXTRANJEROS 31-12-2005		POBLACIÓN TOTAL PROYECCIONES INE 31-12-2005		% EXTRANJEROS S/ POBLACIÓN TOTAL
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	<b>79.194</b>	<b>2,90</b>	<b>2.464.238</b>	<b>5,67</b>	<b>3,21</b>
Ávila	5.742	0,21	163.877	0,38	3,50
Burgos	14.183	0,52	354.469	0,82	4,00
León	14.989	0,55	482.909	1,11	3,10
Palencia	3.544	0,13	170.602	0,39	2,08
Salamanca	6.993	0,26	344.974	0,79	2,03
Segovia	11.131	0,41	153.004	0,35	7,27
Soria	5.267	0,19	91.826	0,21	5,74
Valladolid	14.060	0,51	507.434	1,17	2,77
Zamora	3.285	0,12	195.143	0,45	1,68
<b>CATALUÑA</b>	<b>603.636</b>	<b>22,08</b>	<b>6.874.729</b>	<b>15,81</b>	<b>8,78</b>
Barcelona	410.739	15,03	5.148.833	11,84	7,98
Girona	84.732	3,10	644.336	1,48	13,15
Lleida	41.732	1,53	388.810	0,89	10,73
Tarragona	66.433	2,43	692.750	1,59	9,59
<b>COM. VALENCIANA</b>	<b>340.528</b>	<b>12,46</b>	<b>4.598.070</b>	<b>10,58</b>	<b>7,41</b>
Alicante	174.934	6,40	1.690.392	3,89	10,35
Castellón	45.700	1,67	535.864	1,23	8,53
Valencia	119.894	4,39	2.371.814	5,46	5,05
<b>EXTREMADURA</b>	<b>24.191</b>	<b>0,89</b>	<b>1.072.248</b>	<b>2,47</b>	<b>2,26</b>
Badajoz	12.289	0,45	660.856	1,52	1,86
Cáceres	11.902	0,44	411.392	0,95	2,89
<b>GALICIA</b>	<b>55.091</b>	<b>2,02</b>	<b>2.711.933</b>	<b>6,24</b>	<b>2,03</b>
A Coruña	18.788	0,69	1.107.562	2,55	1,70
Lugo	6.587	0,24	348.645	0,80	1,89
Ourense	8.324	0,30	332.108	0,76	2,51
Pontevedra	21.392	0,78	923.618	2,12	2,32
<b>MADRID</b>	<b>556.952</b>	<b>20,38</b>	<b>5.925.364</b>	<b>13,63</b>	<b>9,40</b>
<b>MURCIA</b>	<b>136.103</b>	<b>4,98</b>	<b>1.322.532</b>	<b>3,04</b>	<b>10,29</b>

COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA	EXTRANJEROS 31-12-2005		POBLACIÓN TOTAL PROYECCIONES INE 31-12-2005		% EXTRANJEROS S/ POBLACIÓN TOTAL
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	
<b>NAVARRA</b>	<b>37.868</b>	<b>1,39</b>	<b>587.364</b>	<b>1,35</b>	<b>6,45</b>
<b>PAÍS VASCO</b>	<b>57.395</b>	<b>2,10</b>	<b>2.104.088</b>	<b>4,84</b>	<b>2,73</b>
Álava	12.788	0,47	297.367	0,68	4,30
Guipúzcoa	14.916	0,55	682.792	1,57	2,18
Vizcaya	29.691	1,09	1.123.929	2,59	2,64
<b>LA RIOJA</b>	<b>25.097</b>	<b>0,92</b>	<b>297.988</b>	<b>0,69</b>	<b>8,42</b>
<b>CEUTA</b>	<b>2.812</b>	<b>0,10</b>	<b>71.550</b>	<b>0,16</b>	<b>3,93</b>
<b>MELILLA</b>	<b>4.384</b>	<b>0,16</b>	<b>66.828</b>	<b>0,15</b>	<b>6,56</b>
<b>No consta</b>	<b>5.585</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2.738.932</b>	<b>100,00</b>	<b>43.476.871</b>	<b>100,00</b>	<b>6,30</b>

[http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos\\_index.html](http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html)

ANUARIO ESTADÍSTICO DE INMIGRACIÓN 2005

Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración

[Consulta realizada el 2 de Abril de 2007]

**Anexo II. Población y extranjeros en cada país de la Unión Europea (31-12-2005).**

PAÍS	POBLACIÓN	TASA DE INMIGRANTES
Alemania	83.000.000 habitantes	6.7 millones de extranjeros. Supone un 8% de la población.
Austria	8.200.000 habitantes	Actualmente la población blanca (austriacos y otros europeos) componen el 97 % del total, el restante 3.0 % está conformado por inmigrantes turcos y africanos. 9.4 % de extranjeros.
Bélgica	10.400.000 habitantes	El 4% son inmigrantes turcos, africanos y asiáticos
España	43.476.871 habitantes	2.738.932 de extranjeros. El 6.3 % de la población española es de nacionalidad extranjera.
Francia	63.213.894 habitantes	3.3 millones de extranjeros. El 15% de la población de Francia es extranjera: - Europeos: 91.6% (Franceses 85.0% + otros europeos 6.6%) - Africanos: 5.7% - Asiáticos: 2.0% - Americanos: 0.6% - Otros: 0.1%
Grecia	11.159.585	Una gran proporción de la población inmigrante de Grecia está compuesta por ciudadanos de países vecinos (Albania, Turquía, Chipre). El 65 % de los inmigrantes provienen de Albania.



## Anexos Capítulo II

Italia	58.751.711 habitantes	3.035.000 extranjeros. Supone el 5.2 % de la población.
Luxemburgo	455.000 habitantes	<p>De habitantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 277.600 luxemburgueses,</li> <li>- 65.700 portugueses,</li> <li>- 22.400 franceses,</li> <li>- 18.800 italianos,</li> <li>- 16.100 belgas,</li> <li>- 10.400 alemanes,</li> <li>- 4.500 británicos,</li> <li>- 3.500 neerlandeses,</li> <li>- 9.600 ciudadanos de otros países de la UE,</li> <li>- 26.300 ciudadanos de otros estados.</li> </ul> <p>Además de los inmigrantes residentes en Luxemburgo, un tercio de la mano de obra la proporcionan inmigrantes de día que residen en los países vecinos.</p> <p>La inmigración supone el 37% de la población total.</p>
Países Bajos	16.360.000 habitantes	<p>La composición étnica actual es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Europeos: 87.3% (Neerlandeses 80.9% + otros europeos 6,4%)</li> <li>- Asiáticos: 6.9% (incluye turcos, indonesios, hindúes, etc.)</li> <li>- Caribeños: 2.8% (incluye surinameses, etc.)</li> <li>- Africanos: 2.0% (incluye marroquíes, etc.)</li> <li>- Otros: 1.0%</li> </ul>
Portugal	10.600.000 habitantes	El 98% es blanca (portugueses y otros europeos), el restante 2% está compuesto por inmigrantes africanos.

## Anexos Capítulo II

Reino Unido	60.209.500 habitantes	2.9 millones de extranjeros. El 2.18 migrantes por cada 1000 habitantes.
Suiza	7.500.000 habitantes	Los grupos étnicos principales son: alemán 65%, francés 18%, italiano 10%, retorromano 1%, otros (turcos, africanos, etc.) 6%. La composición étnica actual es la siguiente: - Europeos: 96.2% (suizos 79.5% y otros europeos 16.7%) - Asiáticos: 2.4% - Americanos (continentales): 0.7% - Africanos: 0.7%

Elaboración propia.

Fuentes:

<http://argentalico.wordpress.com/2006/10/26/inmigracion-en-italia/>

[http://www.statistik.at/englisch/results/population/population\\_tab5.shtml](http://www.statistik.at/englisch/results/population/population_tab5.shtml)

STATISTICS AUSTRIA, updated 9.11.2006 by Tomaschek.

[http://europa.eu/abc/keyfigures/sizeandpopulation/index\\_es.htm](http://europa.eu/abc/keyfigures/sizeandpopulation/index_es.htm)

[Consultas realizadas el 3 y 4 de abril de 2007]

**Anexo III. Número de extranjeros en cada Comunidad Autónoma, por continente de procedencia.**

COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA	TOTAL	CONTINENTE							
		EUROPA COMUNITARIA	RESTO DE EUROPA	ÁFRICA	IBERO- AMÉRICA	AMÉRICA DEL NORTE	ASIA	OCEANÍA	Apátridas y No consta
<b>TOTAL</b>	<b>2.738.932</b>	<b>569.284</b>	<b>337.177</b>	<b>649.251</b>	<b>986.178</b>	<b>17.052</b>	<b>177.423</b>	<b>1.466</b>	<b>1.101</b>
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>326.831</b>	<b>107.768</b>	<b>37.511</b>	<b>92.729</b>	<b>71.220</b>	<b>3.004</b>	<b>14.293</b>	<b>208</b>	<b>98</b>
Almería	88.798	16.128	13.632	42.141	15.128	152	1.591	12	14
Cádiz	22.453	9.982	916	5.023	4.709	717	1.067	30	9
Córdoba	10.297	1.307	1.597	2.314	4.259	78	720	15	7
Granada	35.683	11.945	4.059	8.436	9.383	316	1.524	18	2
Huelva	17.205	2.521	4.417	6.913	2.985	30	328	7	4
Jaén	12.314	840	1.253	5.954	3.191	44	1.028	4	-
Málaga	111.758	58.954	9.112	15.882	20.945	922	5.791	97	55
Sevilla	28.323	6.091	2.525	6.066	10.620	745	2.244	25	7
<b>ARAGÓN</b>	<b>81.028</b>	<b>9.105</b>	<b>20.362</b>	<b>23.672</b>	<b>23.865</b>	<b>360</b>	<b>3.644</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
Huesca	12.622	1.137	2.805	5.194	3.194	30	256	2	4
Teruel	9.187	742	2.921	2.838	2.250	10	426	-	-
Zaragoza	59.219	7.226	14.636	15.640	18.421	320	2.962	8	6
<b>ASTURIAS</b>	<b>21.725</b>	<b>5.171</b>	<b>1.581</b>	<b>2.176</b>	<b>11.648</b>	<b>311</b>	<b>812</b>	<b>15</b>	<b>11</b>
<b>BALEARES</b>	<b>117.605</b>	<b>44.628</b>	<b>6.999</b>	<b>23.492</b>	<b>36.668</b>	<b>582</b>	<b>5.136</b>	<b>92</b>	<b>8</b>
<b>CANARIAS</b>	<b>161.470</b>	<b>64.974</b>	<b>4.545</b>	<b>22.508</b>	<b>56.144</b>	<b>615</b>	<b>12.493</b>	<b>30</b>	<b>161</b>
Las Palmas	93.427	34.473	2.428	17.397	30.992	328	7.682	17	110
Sta. Cruz de Tenerife	68.043	30.501	2.117	5.111	25.152	287	4.811	13	51
<b>CANTABRIA</b>	<b>17.678</b>	<b>2.285</b>	<b>3.068</b>	<b>1.650</b>	<b>9.632</b>	<b>209</b>	<b>820</b>	<b>13</b>	<b>1</b>

Anexos Capítulo II

COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA	TOTAL	CONTINENTE							
		EUROPA COMUNITARIA	RESTO DE EUROPA	ÁFRICA	IBERO- AMÉRICA	AMÉRICA DEL NORTE	ASIA	OCEANÍA	Apátridas y No consta
<b>CASTILLA - LA MANCHA</b>	<b>83.759</b>	<b>4.585</b>	<b>26.696</b>	<b>19.688</b>	<b>29.808</b>	<b>266</b>	<b>2.681</b>	<b>15</b>	<b>20</b>
Albacete	17.295	770	4.506	3.747	7.750	28	491	2	1
Ciudad Real	15.451	683	5.430	3.012	5.802	33	486	4	1
Cuenca	10.322	352	4.364	2.162	3.192	16	235	1	-
Guadalajara	14.350	1.384	4.262	3.420	4.839	121	306	4	14
Toledo	26.341	1.396	8.134	7.347	8.225	68	1.163	4	4
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	<b>79.194</b>	<b>12.498</b>	<b>18.395</b>	<b>13.834</b>	<b>30.303</b>	<b>459</b>	<b>3.641</b>	<b>18</b>	<b>46</b>
Ávila	5.742	408	1.033	1.251	2.828	16	201	2	3
Burgos	14.183	2.353	3.505	2.229	5.498	39	549	5	5
León	14.989	4.136	1.551	2.786	5.455	77	976	1	7
Palencia	3.544	471	699	689	1.481	11	184	1	8
Salamanca	6.993	968	1.008	1.327	3.052	125	500	1	12
Segovia	11.131	1.387	4.357	2.240	2.840	60	241	2	4
Soria	5.267	416	826	1.397	2.471	10	144	1	<b>2</b>
Valladolid	14.060	1.555	4.663	1.527	5.471	103	735	5	<b>1</b>
Zamora	3.285	804	753	388	1.207	18	111	-	4
<b>CATALUÑA</b>	<b>603.636</b>	<b>77.486</b>	<b>49.705</b>	<b>209.049</b>	<b>197.844</b>	<b>2.908</b>	<b>66.190</b>	<b>270</b>	<b>184</b>
Barcelona	410.739	52.448	20.100	120.282	159.022	2.468	56.031	233	155
Girona	84.732	12.750	8.269	42.140	16.279	227	5.026	26	15
Lleida	41.732	1.957	10.453	20.291	7.581	43	1.397	1	9
Tarragona	66.433	10.331	10.883	26.336	14.962	170	3.736	10	5
<b>COM. VALENCIANA</b>	<b>340.528</b>	<b>108.966</b>	<b>58.705</b>	<b>56.111</b>	<b>98.211</b>	<b>1.331</b>	<b>16.798</b>	<b>343</b>	<b>63</b>
Alicante	174.934	81.854	17.956	24.864	43.283	601	6.290	38	48
Castellón	45.700	5.907	18.453	12.493	7.681	87	1.065	8	6
Valencia	119.894	21.205	22.296	18.754	47.247	643	9.443	297	9

Anexos Capítulo II

COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA	TOTAL	CONTINENTE							
		EUROPA COMUNITARIA	RESTO DE EUROPA	ÁFRICA	IBERO- AMÉRICA	AMÉRICA DEL NORTE	ASIA	OCEANÍA	Apátridas y No consta
<b>EXTREMADURA</b>	<b>24.191</b>	<b>4.497</b>	<b>1.519</b>	<b>12.118</b>	<b>5.117</b>	<b>106</b>	<b>822</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
Badajoz	12.289	3.240	1.118	4.110	3.209	59	543	2	8
Cáceres	11.902	1.257	401	8.008	1.908	47	279	-	2
<b>GALICIA</b>	<b>55.091</b>	<b>15.350</b>	<b>2.420</b>	<b>6.236</b>	<b>28.567</b>	<b>865</b>	<b>1.576</b>	<b>64</b>	<b>13</b>
A Coruña	18.788	4.199	853	1.818	10.690	475	713	34	6
Lugo	6.587	1.597	468	840	3.436	84	156	6	-
Ourense	8.324	4.146	291	462	3.210	68	142	5	-
Pontevedra	21.392	5.408	808	3.116	11.231	238	565	19	7
<b>MADRID</b>	<b>556.952</b>	<b>77.823</b>	<b>82.662</b>	<b>76.643</b>	<b>276.175</b>	<b>5.026</b>	<b>37.936</b>	<b>273</b>	<b>414</b>
<b>MURCIA</b>	<b>136.103</b>	<b>18.197</b>	<b>8.246</b>	<b>54.183</b>	<b>52.769</b>	<b>169</b>	<b>2.506</b>	<b>14</b>	<b>19</b>
<b>NAVARRA</b>	<b>37.868</b>	<b>2.959</b>	<b>4.616</b>	<b>8.553</b>	<b>20.865</b>	<b>180</b>	<b>684</b>	<b>7</b>	<b>4</b>
<b>PAÍS VASCO</b>	<b>57.395</b>	<b>10.366</b>	<b>4.572</b>	<b>10.742</b>	<b>27.381</b>	<b>543</b>	<b>3.691</b>	<b>77</b>	<b>23</b>
Álava	12.788	1.889	959	3.677	5.418	55	781	4	5
Guipúzcoa	14.916	3.140	1.432	2.375	6.994	143	805	24	3
Vizcaya	29.691	5.337	2.181	4.690	14.969	345	2.105	49	15
<b>LA RIOJA</b>	<b>25.097</b>	<b>1.917</b>	<b>4.701</b>	<b>7.337</b>	<b>7.931</b>	<b>35</b>	<b>3.172</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>CEUTA</b>	<b>2.812</b>	<b>181</b>	<b>16</b>	<b>2.394</b>	<b>81</b>	<b>8</b>	<b>125</b>	<b>-</b>	<b>7</b>
<b>MELILLA</b>	<b>4.384</b>	<b>401</b>	<b>4</b>	<b>3.840</b>	<b>63</b>	<b>17</b>	<b>52</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>No consta</b>	<b>5.585</b>	<b>127</b>	<b>854</b>	<b>2.296</b>	<b>1.886</b>	<b>58</b>	<b>351</b>	<b>12</b>	<b>1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2.738.932</b>	<b>569.284</b>	<b>337.177</b>	<b>649.251</b>	<b>986.178</b>	<b>17.052</b>	<b>177.423</b>	<b>1.466</b>	<b>1.101</b>

[http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos\\_index.html](http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html)

ANUARIO ESTADÍSTICO DE INMIGRACIÓN 2005

Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. [Consulta realizada el 2 de Abril de 2007]

**Anexo IV. Porcentaje de extranjeros en cada Comunidad Autónoma, por continente de procedencia.**

COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA	CONTINENTE						
	EUROPA COMUNITARIA	RESTO DE EUROPA	ÁFRICA	IBERO- AMÉRICA	AMÉRICA DEL NORTE	ASIA	OCEANÍA
<b>TOTAL</b>	<b>20,79</b>	<b>12,32</b>	<b>23,71</b>	<b>36,02</b>	<b>0,62</b>	<b>6,48</b>	<b>0,05</b>
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>32,98</b>	<b>11,48</b>	<b>28,38</b>	<b>21,80</b>	<b>0,92</b>	<b>4,37</b>	<b>0,06</b>
Almería	18,17	15,35	47,46	17,04	0,17	1,79	0,01
Cádiz	44,48	4,08	22,38	20,98	3,19	4,75	0,13
Córdoba	12,70	15,52	22,49	41,39	0,76	7,00	0,15
Granada	33,48	11,38	23,64	26,30	0,89	4,27	0,05
Huelva	14,66	25,68	40,19	17,35	0,17	1,91	0,04
Jaén	6,82	10,18	48,35	25,91	0,36	8,35	0,03
Málaga	52,78	8,16	14,22	18,75	0,83	5,18	0,09
Sevilla	21,51	8,92	21,42	37,51	2,63	7,92	0,09
<b>ARAGÓN</b>	<b>11,24</b>	<b>25,13</b>	<b>29,22</b>	<b>29,46</b>	<b>0,44</b>	<b>4,50</b>	<b>0,01</b>
Huesca	9,01	22,23	41,16	25,31	0,24	2,03	0,02
Teruel	8,08	31,79	30,89	24,49	0,11	4,64	-
Zaragoza	12,20	24,72	26,41	31,11	0,54	5,00	0,01
<b>ASTURIAS</b>	<b>23,81</b>	<b>7,28</b>	<b>10,02</b>	<b>53,64</b>	<b>1,43</b>	<b>3,74</b>	<b>0,07</b>
<b>BALEARES</b>	<b>37,95</b>	<b>5,95</b>	<b>19,98</b>	<b>31,18</b>	<b>0,49</b>	<b>4,37</b>	<b>0,08</b>
<b>CANARIAS</b>	<b>40,28</b>	<b>2,82</b>	<b>13,95</b>	<b>34,81</b>	<b>0,38</b>	<b>7,74</b>	<b>0,02</b>
Las Palmas	36,94	2,60	18,64	33,21	0,35	8,23	0,02
Sta. Cruz de Tenerife	44,86	3,11	7,52	36,99	0,42	7,08	0,02
<b>CANTABRIA</b>	<b>12,93</b>	<b>17,36</b>	<b>9,33</b>	<b>54,49</b>	<b>1,18</b>	<b>4,64</b>	<b>0,07</b>

Anexos Capítulo II

COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA	CONTINENTE						
	EUROPA COMUNITARIA	RESTO DE EUROPA	ÁFRICA	IBERO- AMÉRICA	AMÉRICA DEL NORTE	ASIA	OCEANÍA
<b>CASTILLA - LA MANCHA</b>	<b>5,48</b>	<b>31,88</b>	<b>23,51</b>	<b>35,60</b>	<b>0,32</b>	<b>3,20</b>	<b>0,02</b>
Albacete	4,45	26,06	21,67	44,81	0,16	2,84	0,01
Ciudad Real	4,42	35,15	19,50	37,55	0,21	3,15	0,03
Cuenca	3,41	42,28	20,95	30,92	0,16	2,28	0,01
Guadalajara	9,65	29,73	23,86	33,75	0,84	2,13	0,03
Toledo	5,30	30,88	27,90	31,23	0,26	4,42	0,02
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	<b>15,79</b>	<b>23,24</b>	<b>17,48</b>	<b>38,29</b>	<b>0,58</b>	<b>4,60</b>	<b>0,02</b>
Ávila	7,11	18,00	21,80	49,28	0,28	3,50	0,03
Burgos	16,60	24,72	15,72	38,78	0,28	3,87	0,04
León	27,61	10,35	18,60	36,41	0,51	6,51	0,01
Palencia	13,32	19,77	19,49	41,88	0,31	5,20	0,03
Salamanca	13,87	14,44	19,01	43,72	1,79	7,16	0,01
Segovia	12,47	39,16	20,13	25,52	0,54	2,17	0,02
Soria	7,90	15,69	26,53	46,93	0,19	2,74	0,02
Valladolid	11,06	33,17	10,86	38,91	0,73	5,23	0,04
Zamora	24,50	22,95	11,83	36,79	0,55	3,38	-
<b>CATALUÑA</b>	<b>12,84</b>	<b>8,24</b>	<b>34,64</b>	<b>32,79</b>	<b>0,48</b>	<b>10,97</b>	<b>0,04</b>
Barcelona	12,77	4,90	29,30	38,73	0,60	13,65	0,06
Girona	15,05	9,76	49,74	19,22	0,27	5,93	0,03
Lleida	4,69	25,05	48,63	18,17	0,10	3,35	-
Tarragona	15,55	16,38	39,65	22,52	0,26	5,62	0,02
<b>COM. VALENCIANA</b>	<b>32,01</b>	<b>17,24</b>	<b>16,48</b>	<b>28,85</b>	<b>0,39</b>	<b>4,93</b>	<b>0,10</b>
Alicante	46,80	10,27	14,22	24,75	0,34	3,60	0,02
Castellón	12,93	40,38	27,34	16,81	0,19	2,33	0,02
Valencia	17,69	18,60	15,64	39,41	0,54	7,88	0,25

Anexos Capítulo II

COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA	CONTINENTE						
	EUROPA COMUNITARIA	RESTO DE EUROPA	ÁFRICA	IBERO- AMÉRICA	AMÉRICA DEL NORTE	ASIA	OCEANÍA
<b>EXTREMADURA</b>	<b>18,60</b>	<b>6,28</b>	<b>50,11</b>	<b>21,16</b>	<b>0,44</b>	<b>3,40</b>	<b>0,01</b>
Badajoz	26,38	9,10	33,47	26,13	0,48	4,42	0,02
Cáceres	10,56	3,37	67,29	16,03	0,39	2,34	-
<b>GALICIA</b>	<b>27,87</b>	<b>4,39</b>	<b>11,32</b>	<b>51,87</b>	<b>1,57</b>	<b>2,86</b>	<b>0,12</b>
A Coruña	22,36	4,54	9,68	56,92	2,53	3,80	0,18
Lugo	24,24	7,10	12,75	52,16	1,28	2,37	0,09
Ourense	49,81	3,50	5,55	38,56	0,82	1,71	0,06
Pontevedra	25,29	3,78	14,57	52,52	1,11	2,64	0,09
<b>MADRID</b>	<b>13,98</b>	<b>14,85</b>	<b>13,77</b>	<b>49,62</b>	<b>0,90</b>	<b>6,82</b>	<b>0,05</b>
<b>MURCIA</b>	<b>13,37</b>	<b>6,06</b>	<b>39,82</b>	<b>38,78</b>	<b>0,12</b>	<b>1,84</b>	<b>0,01</b>
<b>NAVARRA</b>	<b>7,81</b>	<b>12,19</b>	<b>22,59</b>	<b>55,11</b>	<b>0,48</b>	<b>1,81</b>	<b>0,02</b>
<b>PAÍS VASCO</b>	<b>18,07</b>	<b>7,97</b>	<b>18,72</b>	<b>47,73</b>	<b>0,95</b>	<b>6,43</b>	<b>0,13</b>
Álava	14,78	7,50	28,76	42,38	0,43	6,11	0,03
Guipúzcoa	21,06	9,60	15,93	46,90	0,96	5,40	0,16
Vizcaya	17,98	7,35	15,80	50,44	1,16	7,09	0,17
<b>LA RIOJA</b>	<b>7,64</b>	<b>18,73</b>	<b>29,24</b>	<b>31,60</b>	<b>0,14</b>	<b>12,64</b>	<b>0,01</b>
<b>CEUTA</b>	<b>6,45</b>	<b>0,57</b>	<b>85,35</b>	<b>2,89</b>	<b>0,29</b>	<b>4,46</b>	<b>-</b>
<b>MELILLA</b>	<b>9,16</b>	<b>0,09</b>	<b>87,71</b>	<b>1,44</b>	<b>0,39</b>	<b>1,19</b>	<b>0,02</b>
<b>No consta</b>	<b>2,27</b>	<b>15,29</b>	<b>41,12</b>	<b>33,78</b>	<b>1,04</b>	<b>6,29</b>	<b>0,21</b>
<b>TOTAL</b>	<b>20,79</b>	<b>12,32</b>	<b>23,71</b>	<b>36,02</b>	<b>0,62</b>	<b>6,48</b>	<b>0,05</b>

[http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos\\_index.html](http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html)

ANUARIO ESTADÍSTICO DE INMIGRACIÓN 2005

Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. [Consulta realizada el 2 de Abril de 2007]



**Anexo V. Datos estadísticos de extranjeros en las siete comunidades en donde su presencia es más significativa, a 31 de Diciembre de 2005.**

	<b>ANDA LUCÍA</b>	<b>BALEA RES</b>	<b>CANA RIAS</b>	<b>CATALUÑA</b>	<b>C. VALEN CIANA</b>	<b>MA DRID</b>	<b>MUR CIA</b>
<b>Europa Comunitaria</b>	<b>107.768</b>	<b>44.628</b>	<b>64.974</b>	<b>64.974</b>	<b>108.966</b>	<b>77.823</b>	<b>18.197</b>
Alemania	10.044	12.645	16.105	10.928	9.772	6.792	1.375
Austria	587	609	1.163	687	470	571	64
Bélgica	3.569	990	2.056	2.757	4.168	1.175	417
Dinamarca	3.543	481	892	608	865	466	70
Eslovaquia	238	246	305	725	603	216	65
Estonia	107	11	19	58	93	46	8
Finlandia	2.748	269	1.098	321	832	387	102
Francia	7.311	3.563	3.063	12.389	8.121	10.196	1.687
Grecia	195	102	196	434	209	476	35
Hungría	246	109	176	271	429	283	113
Irlanda	1.563	299	899	764	1.097	1.142	153
Islandia	46	14	57	83	81	37	7
Italia	10.966	7.114	11.930	20.687	9.766	14.800	1.222
Letonia	95	22	47	112	316	66	93
Lituania	4.768	60	72	914	3.446	205	1.035
Noruega	1.592	244	2.495	288	4.037	241	159
Países Bajos	4.510	1.497	2.107	4.705	6.493	2.049	480
Polonia	1.790	1.161	682	3.392	2.914	18.239	825
Portugal	4.336	921	2.318	4.552	2.112	10.316	1.154
Reino Unido	44.725	12.036	15.966	8.877	46.810	7.665	8.562
Rep. Checa	259	337	304	584	607	302	99
Suecia	3.227	1.015	1.901	1.026	2.168	1.251	260
Suiza	1.170	830	1.037	2.182	3.472	818	200
Otros Europa Comunitaria	133	53	86	142	85	84	12
<b>RESTO DE EUROPA</b>	<b>37.511</b>	<b>6999</b>	<b>4545</b>	<b>49705</b>	<b>58.705</b>	<b>82.662</b>	<b>8.246</b>
Albania	55	25	36	188	74	162	28
Andorra	11	3	1	321	5	13	2
Bielorrusia	400	49	53	601	293	206	70
Bosnia – Herzegovina	90	93	109	432	187	100	19
Bulgaria	3.539	2.663	887	4603	10.586	12.992	1.632
Croacia	106	52	112	293	108	115	4
Moldavia	403	115	151	1860	1082	1.346	85
Rumanía	20.513	2.407	1.744	2.4618	32.371	54.298	2.093
Rusia	4.683	553	690	6340	4.819	1.952	646
Serbia – Montenegro	273	134	265	764	341	171	49

Anexos Capítulo II

	ANDA LUCÍA	BALEA RES	CANA RIAS	CATALUÑA	C. VALEN CIANA	MA DRID	MUR CIA
Turquía	95	81	37	259	97	265	6
Ucrania	7.324	787	445	9.428	8.695	10.828	3.600
Otros Resto de Europa	19	37	15	88	47	14	12
<b>ÁFRICA</b>	<b>92.729</b>	<b>23.492</b>	<b>22.508</b>		<b>56.111</b>	<b>76.643</b>	<b>54.183</b>
Angola	44	9	16	107	54	575	8
Argelia	3.153	778	448	5.918	9.871	1.216	2.246
Burkina Faso	84	21	10	116	23	18	37
Cabo Verde	44	13	92	53	77	861	9
Camerún	184	70	43	578	251	586	43
Congo	26	4	7	117	47	174	5
Costa de Marfil	157	20	22	238	68	168	39
Egipto	222	30	27	632	205	495	36
Etiopía	33	---	10	18	36	170	---
Gambia	365	72	86	13.235	106	103	59
Ghana	1.989	246	445	2.306	417	396	648
Guinea	451	147	404	2.265	222	816	120
Guinea Bissau	1.241	13	486	466	61	632	49
Guinea Ecuatorial	220	192	346	1.017	965	3224	103
Kenia	137	22	24	70	17	58	7
Liberia	36	7	45	47	41	63	5
Malí	2.818	594	83	3.362	574	813	433
Marruecos	72.602	17.455	13.862	163.584	37.900	59.157	48.506
Mauritania	1.307	270	2.686	1.640	308	195	88
Nigeria	2.266	1.656	920	2.545	2.257	4.477	875
Rep. Dem. del Congo	52	21	16	197	120	415	15
Rep. Sudafricana	155	106	42	105	62	52	6
Senegal	4.667	1.629	2.077	9.576	2.036	1.280	754
Sierra Leona	48	11	157	152	70	96	5
Túnez	137	44	45	335	167	234	16
Otros África	291	62	109	365	156	369	71
<b>IBERO AMÉRICA</b>	<b>71.220</b>	<b>36.668</b>	<b>56.144</b>	<b>197.844</b>	<b>87.211</b>	<b>276.175</b>	<b>52.769</b>
Argentina	12.840	6.646	6.700	18.983	10.136	11.578	1081
Bolivia	4.822	1.392	1.325	11.944	5.496	13.219	3.644
Brasil	2.536	1.055	1.096	5.544	2.372	4.453	390
Chile	1.280	1.184	1.460	6.088	1.356	4.162	358
Colombia	15.421	7.213	17.523	30.593	26.630	48.276	4.577
Costa Rica	62	23	37	133	61	124	16

Anexos Capítulo II

Cuba	2.450	1.557	8.278	6.242	3.134	6.128	547
	<b>ANDA LUCÍA</b>	<b>BALEA RES</b>	<b>CANA RIAS</b>	<b>CATALUÑA</b>	<b>C. VALEN CIANA</b>	<b>MA DRID</b>	<b>MUR CIA</b>
Ecuador	21.575	11991	5.723	61.814	38.166	118.222	40.571
El Salvador	90	38	29	686	117	470	25
Guatemala	92	14	96	111	48	243	15
Honduras	138	43	73	2.293	197	535	45
Méjico	891	159	325	2.370	664	2.680	126
Nicaragua	120	30	32	226	97	285	19
Panamá	61	18	47	153	66	201	10
Paraguay	1.037	218	212	1.529	665	2.172	150
Perú	2.969	1.345	1.563	24.248	2.596	37.624	431
Rep. Dominicana	1.726	1.114	1.546	13.987	1.370	18.887	333
Uruguay	1.426	2.186	3.144	7.278	3.214	1.945	207
Venezuela	1.654	428	6.913	3.543	1.801	4.839	218
Otros Iberoamérica	30	14	22	79	25	132	6
<b>AMÉRICA DEL NORTE</b>	<b>3.004</b>	<b>582</b>	<b>615</b>	<b>2.908</b>	<b>1.331</b>	<b>5.026</b>	<b>169</b>
Canadá	343	87	70	354	172	304	20
Estados Unidos	2.661	495	545	2.554	1.159	4.722	149
<b>ASIA</b>	<b>14.293</b>	<b>5.136</b>	<b>12.493</b>	<b>66.190</b>	<b>16.798</b>	<b>37.936</b>	<b>2.506</b>
Armenia	393	23	12	1.092	1.612	549	25
Bangladesh	151	130	79	2.423	93	1.490	20
China	6.989	2.823	5.440	26.183	8.780	22.133	1.499
Corea del Sur	38	9	802	434	70	450	41
Filipinas	1.328	949	1.015	7.053	318	7.217	36
Georgia	250	26	28	1.079	644	265	144
India	957	604	4.065	6.701	787	928	465
Indonesia	64	12	47	51	22	120	5
Irak	118	3	23	59	74	257	6
Irán	298	82	89	355	132	758	51
Israel	136	30	36	326	52	185	6
Japón	407	69	118	1.437	185	1.219	32
Jordania	128	11	62	166	131	185	4
Kazajistán	40	8	6	103	64	37	2
Líbano	183	25	146	297	151	161	5
Nepal	20	6	37	157	65	32	3
Pakistán	2.014	167	160	17.330	3.033	811	120
Palestina	45	6	19	69	87	57	3
Siria	330	30	58	348	280	470	13
Tailandia	92	68	76	156	37	106	7
Taiwán	25	4	20	108	32	105	---

## Anexos Capítulo II

Otros Asia	287	51	155	263	149	401	19
<b>OCEANÍA</b>	<b>208</b>	<b>92</b>	<b>30</b>	<b>270</b>	<b>343</b>	<b>273</b>	<b>14</b>
	<b>ANDA LUCÍA</b>	<b>BALEA RES</b>	<b>CANA RIAS</b>	<b>CATALUÑA</b>	<b>C. VALEN CIANA</b>	<b>MA DRID</b>	<b>MUR CIA</b>
Australia	173	65	25	219	148	218	9
Nueva Zelanda	33	27	4	51	195	51	5
Otros Oceanía	2	---	1	---	---	4	---
Apátridas y No consta	98	8	161	184	63	414	19
<b>TOTAL</b>	<b>362.467</b>	<b>130.752</b>	<b>172.644</b>	<b>642.829</b>	<b>409.058</b>	<b>575.118</b>	<b>160.390</b>

Fuente: ANUARIO ESTADÍSTICO DE INMIGRACIÓN 2005

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración

[http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos\\_index.html](http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html)

[Consulta realizada el 2 de Abril de 2007]



## **Capítulo III:**

### **Principios de la práctica educativa en aulas diversas.**



**Anexo VI. Planes y programas desarrollados con el fin de atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante en las Comunidades Autónomas, según la publicación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)<sup>154</sup> de 2005.**

**1. Proyectos Educativos y Programaciones curriculares.**

- 1.1. Dentro del Marco del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares.
- 1.2. La Educación Intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas y, por ello, impulsa la puesta en marcha de Programas de Educación Compensatoria, cuyos destinatarios son, frecuentemente, alumnos pertenecientes a la población inmigrante.
- 1.3. Planes o programas globales para la atención educativa del alumnado inmigrante.
- 1.4. Plan socio-comunitario de educación intercultural.

**2. Plan de Acogida de Carácter Autonómico.**

- 2.1. Programa de Acogida en Centros Escolares especialmente dirigidos al alumnado inmigrante.
- 2.2. Programa de Acogida socio-lingüística para el alumnado inmigrante.
- 2.3. Mediadores interculturales e intérpretes.

**3. Medidas Organizativas y Curriculares.**

- 3.1. Programas de Adaptación Curricular.
- 3.2. Talleres o Programas Interculturales.
- 3.3. Actividades Extraescolares Interculturales.
- 3.4. Centros de Atención Preferente.

**4. Atención a la Diversidad Lingüística y Cultural**

- 4.1. Plan Autonómico de Atención Lingüística y Cultural.

---

<sup>154</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa (CIDE) (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid.



- 4.2. Aulas de Apoyo Lingüístico.
- 4.3. Aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura materna.
- 4.4. Recursos Materiales y Humanos.
- 4.5. En muchos centros escolares se realizan jornadas o actividades para el conocimiento de las distintas culturas.

**5. Atención a las Familias.**

- 5.1. Medidas de integración y participación.
- 5.2. Acogida o acceso al sistema educativo.
- 5.3. Mediadores interculturales. Servicio de intérpretes.

**6. Formación del Profesorado.**

- 6.1. Acción formativa específica inicial y permanente.
- 6.2. Jornadas y encuentros.
- 6.3. Formación para equipos directivos.

**7. Otros Recursos.**

- 7.1. Centros de Recursos.
- 7.2. Elaboración de instrumentos y materiales didácticos y desde administraciones locales y ONGs.
- 7.3. Asesores específicos para la interculturalidad.
- 7.4. Colaboración con municipios y ONGs.
- 7.5. Observatorios relacionados con la inmigración.

**Anexo VII. El objetivo fundamental del Departamento de Orientación es la mejora de la calidad en los siguientes aspectos:**

1. Los procesos de enseñanza-aprendizaje concretada en las siguientes acciones:
  - 1.1. El Plan de Acción Tutorial.
  - 1.2. La orientación académica y profesional de todos los alumnos del Centro.
  - 1.3. La formación permanente del profesorado.
  - 1.4. La formación y seguimiento de las familias como colectivo.
  - 1.5. El asesoramiento técnico a la comunidad educativa.
2. La prevención y búsqueda de soluciones al fracaso escolar desde:
  - 2.1. La atención a la diversidad.
  - 2.2. Las adaptaciones curriculares.
  - 2.3. Los programas de refuerzo y apoyo.
  - 2.4. Los programas de Educación Compensatoria.
  - 2.5. Los programas de Diversificación Curricular.
3. La vida escolar referida a:
  - 3.1. El acompañamiento personal.
  - 3.2. La promoción de la educación integral.
  - 3.3. La animación de la comunidad educativa.

**Anexo VIII. Para poder acercarse a la consecución de los objetivos planteados, el Departamento de Orientación desarrolla las siguientes funciones:**

- a. Orientación educativa y profesional para los alumnos.
- b. Colaboración y asesoramiento en la planificación y en el desarrollo del plan de acción tutorial.
- c. Colaboración con los tutores para detectar y prevenir dificultades de aprendizaje, e intervenir ante dichas dificultades.
- d. Contribuir al desarrollo de capacidades generales cuya adquisición supone un requisito previo para realizar otros aprendizajes.
- e. Favorecer el crecimiento de la dimensión moral y cívica de la educación y, en general, al desarrollo de los ejes de contenido transversal al currículo.
- f. Contribuir al desarrollo, en los alumnos, de actitudes y comportamientos personales y sociales positivos.
- g. Intervención, de acuerdo con la normativa correspondiente, en las decisiones sobre evaluación y promoción de los alumnos que participen en programas de adaptación curricular (ACI o Programas de Diversificación Curricular).
- h. Realizar la evaluación psicopedagógica previa necesaria para la Diversificación Curricular o para las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- i. Asesoramiento a la comisión de coordinación pedagógica, en los aspectos psicopedagógicos y metodológicos, para la elaboración del Proyecto Curricular.
- j. Asesorar técnicamente a los órganos directivos en asuntos relacionados con la competencia del Departamento de Orientación.
- k. Impartir las materias optativas que le sean propuestas.
- l. Asumir la docencia que le sea asignada de grupos específicos para alumnos con necesidades educativas.
- m. Contribuir a la realización de estudios y análisis sobre las necesidades de los alumnos.
- n. Colaboración en la formulación del Consejo Orientador al término de la Educación Secundaria Obligatoria.
- o. Asesorar a los profesores para la realización de una evaluación continua e integradora de los aprendizajes de los alumnos y una autoevaluación de sus propias actividades de enseñanza.

## **Anexo IX. El Proyecto de Orientación Educativa en el ámbito escolar. Legislación consecuente de la aplicación de la L.O.G.S.E.**

### **Ámbito legal**

En este primer nivel se sitúan como referencias clave de carácter prescriptivo los siguientes documentos legales:

- ☐ *Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (L.O.G.S.E.), artículo 23:* establece diversificaciones del currículo para alumnos y alumnas de más de dieciséis años que no hayan alcanzado los objetivos generales de la etapa y deseen continuar cursando la educación secundaria obligatoria, pero que por diversas causas requieren un tipo de atención educativa que difícilmente se les podría proporcionar a través del desarrollo ordinario del currículo establecido
- ☐ *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990),* marco legal de la actual Reforma Educativa (título 1, capítulos 1º, 2º y 3º; títulos 4º y 5º).
- ☐ *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria.*
- ☐ *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a ESO.*
- ☐ *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.*
- ☐ *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.*
- ☐ *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.*
- ☐ *Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato.* En esta disposición se fija el diseño, para el Bachillerato, de un plan de orientación educativa y profesional.
- ☐ *Orden de 27 de abril de 1992, por la se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de ESO,* en cuyo capítulo V, dedicado al Departamento de Orientación, se establecen las funciones prioritarias del mismo.

- *Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en la cual se dictaminan una serie de tareas propias del Departamento de Orientación* relativas al asesoramiento en materia de evaluación académica y psicopedagógica.
- *Resolución de 28 de mayo de 1993 (B.O.E. de 7 de junio) de la secretaría de estado de educación:* regula los programas de diversificación curricular en la etapa de eso, durante el período de implantación de ésta.
- *Real Decreto 229/1993, de 18 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.* En su artículo 77 recoge entre las funciones del Departamento de Orientación, la de participar en la elaboración del Consejo Orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno, ha de formularse al término de la ESO. En el artículo 92, entre las funciones del tutor, está la de orientar y asesorar a los alumnos sobre posibilidades académicas y profesionales.
- *Circular de 27 de julio de 1993, de la Dirección de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, las responsabilidades específicas de los profesores que lo componen y su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.*
- *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.*
- *Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.*
- *Resolución de 12 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular de la ESO.*
- *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (B.O.E. de 12 de marzo), de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.*
- *Orden de 22 de julio de 1999 (B.O.E. del 28 de julio), por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.*

La legislación en la Comunidad de Madrid es la siguiente:

- *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (B.O.E. de 12 de marzo), de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.*
- *Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación: por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.*
- *Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación (B.O.C.M. del 25), por la que se regulan las acciones de compensación de carácter complementario que un centro educativo podrá incluir en su Plan Anual de Compensación Educativa, en función de los recursos disponibles.*
- *Orden 1207/2000, de 19 de Abril (B.O.C.M. de 3 de Mayo de 2000) de la Consejería de Educación, por la que se regulan los Programas de Garantía Social.*
- *Orden 992/2002, de 11 de diciembre, de las Consejerías de Educación y Sanidad de la Comunidad de Madrid, por la que se establece la colaboración entre ambas Consejerías, para la atención educativa de la población hospitalizada en edad de escolaridad obligatoria.*
- *Resolución de 11 de junio de 2001, por la que se dictan instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa, relativas al seguimiento y evaluación del alumnado hospitalizado o con convalecencia prolongada.*
- *Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el funcionamiento de las unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias durante el curso escolar 2004/2005.*
- *Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa sobre la organización y el funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo en los programas de garantía social modalidad talleres profesionales, impartidos en unidades de formación e inserción laboral (UFILs). Curso 2006- 2007*
- *Orden 4922/2006, de 5 de septiembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se autoriza la implantación de los programas de Garantía Social en la modalidad de Talleres Profesionales, en Unidades Específicas de Formación e Inserción Laboral (UFIL's), para el curso 2006-2007.*

- *Instrucciones de la Viceconsejera de Educación por las que se regulan los grupos específicos singulares de la Educación Secundaria Obligatoria, en el ámbito de las actuaciones de compensación educativa, para el curso 2006/2007.*
- *Circular de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del servicio de traductores e intérpretes durante el curso 2006-2007.*
- *Circular de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento servicio de apoyo itinerante a alumnado inmigrante (S.A.I.) durante el curso escolar 2006-2007.*
- *Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el funcionamiento del servicio de apoyo educativo domiciliario durante el curso escolar 2006/2007*
- *Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el funcionamiento de las unidades escolares de apoyo en centros educativo-terapéuticos durante el curso escolar 2006/2007*
- *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las aulas de enlace del programa “escuelas de bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2006-2007*
- *Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el desarrollo del programa de aulas abiertas de biblioteca, deporte, música y danza, teatro e informática en centros públicos durante el curso escolar 2006/2007.*

**Anexo X. Los programas de atención a la diversidad, vigentes en el curso escolar 2006/2007, en la Comunidad de Madrid.**

1. La organización escolar como estructura de intervención, de modo especial a través de:
  - 1.1. La inclusión dentro del Proyecto Educativo de proyectos específicos en concordancia con el contenido sociocultural existente.
  - 1.2. Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Proyecto Curricular de Centro.
  - 1.3. Potenciación del papel del tutor.
  - 1.4. Un desarrollo adecuado de la optatividad
  - 1.5. Un currículo abierto y flexible.
  - 1.6. El refuerzo y los apoyos educativos.
  - 1.7. La diversificación curricular.
2. Las medidas específicas para los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad.
  - 2.1. Modalidades de escolarización.
    - 2.1.1. Centros ordinarios de apoyo.
    - 2.1.2. Centros de Educación Especial.
    - 2.1.3. Escolarización combinada.
    - 2.1.4. Programas de Garantía Social.
  - 2.2. Flexibilización de la escolarización.
    - 2.2.1. Permanencia durante un año más en el segundo ciclo de Educación Infantil.
    - 2.2.2. Permanencia durante un año más en Educación Primaria y en E.S.O.
    - 2.2.3. Prórroga extraordinaria hasta los 21 años.
  - 2.3. A lo que hay que añadir apoyos por parte de profesores especializados en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.
3. Las medidas específicas para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo.
  - 3.1. En aulas ordinarias.
  - 3.2. En aulas de educación especial.
  - 3.3. En aulas de apoyo intensivo.



- 4.** Las medidas específicas para el alumnado con superdotación intelectual.
  - 4.1.** Escolarización en Centros Ordinarios.
  - 4.2.** Medidas ordinarias: ACIs de ampliación.
  - 4.3.** Medidas excepcionales.
    - 4.3.1. Incorporación a un curso superior.
    - 4.3.2. Anticipación de la Educación Primaria.
    - 4.3.3. Reducción de Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria, y/o reducción del Bachillerato.
  - 4.4.** Programas de enriquecimiento educativo (externos al centro).
  - 4.5.** Puntuación complementaria en la Escuela de Idiomas.
  - 4.6.** Ayudas individuales.
  - 4.7.** Programas de aditamento curricular fuera del centro educativo y en horario extraescolar.
- 5.** La compensación de desigualdades en educación, según la Resolución de 4 de septiembre de 2000 y la Resolución de 21 de julio de 2006. A realizar:
  - 5.1.** En el Centro Educativo.
    - 5.1.1. Apoyo en grupos ordinarios.
    - 5.1.2. Grupos de apoyo.
    - 5.1.3. Grupos específicos de compensación educativa.
    - 5.1.4. Grupos específicos singulares.
    - 5.1.5. Aulas de Compensación Educativa (ACE).
  - 5.2.** A través de actuaciones de compensación externa.
    - 5.2.1. Programas de compensación externa.
    - 5.2.2. Aulas abiertas.
  - 5.3.** A través de otras actuaciones.
    - 5.3.1. S.A.I., Servicio de Apoyo Itinerante para Alumnado Inmigrante.
    - 5.3.2. S.E.T.I., Servicio de Traductores e Intérpretes.
    - 5.3.3. S.A.E.D., Servicio de Atención al Alumnado Enfermo y Convaleciente.
    - 5.3.4. Garantía Social.
    - 5.3.5. C.E.T., Centros Educativos Terapéuticos.
    - 5.3.6. Proyectos itinerantes de circos.
    - 5.3.7. Programas de lengua y cultura portuguesa.

- 5.3.8. Programas de lengua y cultura marroquí.
- 5.3.9. Aulas abiertas y programas de atención al inmigrante fuera del centro escolar.

**Anexo XI. Conferencia, mesas redondas, coloquios, seminarios, reuniones, informes, publicaciones y estudios realizados por iniciativa de la UNESCO.**

**Conferencias y mesas redondas**

- 2005 - Conferencia internacional –Favorecer la diversidad cultural”, 14 de noviembre, París
- 2002 - Mesa redonda de los Ministros de Cultura: "El patrimonio cultural inmaterial, espejo de la diversidad cultural", 16-17 de septiembre, Estambul, Turquía
- 2000 - Mesa redonda de los Ministros de Cultura: "2000-2010: La diversidad cultural: los retos del mercado", 11-12 de diciembre, UNESCO, París
- 1999 - Mesa redonda de los Ministros de Cultura: "La cultura y la creatividad ante la globalización", 2 de noviembre, con motivo de la 30ª reunión de la Conferencia General, UNESCO, París
- 1998 - Conferencia Intergubernamental sobre las políticas culturales para el desarrollo, 30 de marzo - 2 de abril, Estocolmo, Suecia
- 1982 - Conferencia mundial sobre las políticas culturales (MONDIACULT) y Declaración de México, 26 de julio - 6 de agosto, México DF, México.

**Coloquios, seminarios y reuniones**

- 2006 - Taller nacional de sensibilización de los responsables políticos sobre la diversidad cultural y el desarrollo, 15-16 de marzo, Kampala, Uganda
- 2006 - Reunión subregional sobre el diálogo intercultural, el turismo cultural y las industrias culturales / Consulta sobre la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, 10-12 de enero, Teherán, Irán
- 2004 – Encuentro –Día Mundial de la Diversidad Cultural en Centroamérica”, 21 de mayo, Managua, Nicaragua
- 2004 - Simposio "Diversidad cultural y globalización: la experiencia árabe-japonesa, un diálogo interregional", UNESCO, 6-7 de mayo, París
- 2002 - Reunión de expertos: "Servicios audiovisuales - mejorar la participación de los países en desarrollo", CNUCED y UNESCO, 13-15 de noviembre, Ginebra, Suiza

- 2000 - Reunión del Comité de expertos: "Refuerzo del papel de la UNESCO con el fin de promover la diversidad cultural a la hora de la globalización", 21-22 de septiembre, UNESCO, París
- 2000 - Consulta regional: "Porvenir de las industrias culturales en África", 5-8 de septiembre, Cotonú, Benín
- 2000 - Coloquio de expertos: "Porvenir de las industrias culturales en Europa Central y Oriental", 30 de junio - 1 de julio, Varsovia, Polonia
- 1999 - Simposio de expertos: "La cultura: ¿una mercancía distinta de las otras?" 14-15 de junio, UNESCO, París
- 1999 - Coloquio: "Hacia un pluralismo constructivo", 28-30 de enero, UNESCO, París
- 1998 - Seminario: "Integración económica y las industrias culturales en América latina", LAES (Latin American Economic System), UNESCO, el *Andrés Bello Agreement* y *Nacional Fund for the Arts*, Buenos Aires, Argentina
- 1988-1997 – Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural

#### **Informes mundiales**

- 2005 - *Hacia las sociedades del conocimiento*, Informe Mundial, Publicaciones UNESCO, París
- 2000 - *Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*, Informe Mundial sobre la Cultura, Publicaciones UNESCO, París
- 1998 - *Cultura, creatividad y mercados*, Informe Mundial sobre la Cultura, Publicaciones UNESCO, París
- 1996 - *Nuestra diversidad creativa*, Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, Publicaciones UNESCO, París

#### **Publicaciones, informes y estudios**

- 2005 - *Intercambios internacionales de una selección de bienes y servicios culturales*, 1994-2003, Instituto de Estadística/Sector de la Cultura, UNESCO, Montreal/París
- 2005 - *Medir la diversidad lingüística en Internet*, UNESCO, París
- 2004 - *Todos diferentes, todos únicos: los jóvenes y la Declaración sobre la Diversidad Cultural*, UNESCO, París

- 2004 - *La UNESCO y la cuestión de la diversidad cultural: balance y estrategias, 1946-2004*, Versión revisada, UNESCO, París
- 2003 - *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural: comentarios y propuestas*, Serie Diversidad Cultural n° 2, UNESCO, París
- 2003 - *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural: una visión, una plataforma conceptual, una caja de ideas, un nuevo paradigma*, Serie Diversidad Cultural n° 1, UNESCO, París
- 2003 - *La diversidad cultural y lingüística en la sociedad de la información*, UNESCO, París
- 2000 - *La circulación internacional de bienes culturales seleccionados 1980-98*, Instituto de Estadística, UNESCO, París
- 2000 - *Cultura, comercio y globalización: preguntas y respuestas*, UNESCO, París
- 2000 - *Hacia un pluralismo constructivo*, Informe, UNESCO, París
- 1998 - Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo, Informe final, UNESCO, Estocolmo

*Fuente: UNESCO.*

## **Capítulo IV:**

### **Planteamiento de la Investigación.**



## Anexo XII. LISTA DE CONTROL

GRUPO

Asignatura:.

Lugar:

Fecha:

<b>CATEGORÍAS</b> (observar la presencia de cada categoría)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra, se valora su intervención, interacción entre alumnos y con el profesor.		
2. Respeto al manifestarse y al hablar del alumno.		
3. El alumno se siente libre de intervenir.		
4. El profesor da libertad al alumno para que intervenga,		
5. Valoración de las intervenciones del alumno a la clase.		
6. Valoración de las intervenciones del alumno al profesor.		
7. Interacción (feed-back) entre alumnos y educadores.		
8. Participación del alumno en el aula: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación.		
9. La aceptación de la reciprocidad hombre-mujer		
10. La solidaridad		
11. La responsabilidad en las acciones cotidianas.		
12. Encuentro, acogida		
13. El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias		
14. El profesor respeta y valora la pluralidad y las diferencias		
15. El cumplimiento preciso y constante del propio deber.		
16. El valor del silencio, de la interioridad.		
17. Educa a través del grupo. Ejerce la cooperación y el trabajo en equipo		
18. Convive en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia		
19. Todos se sienten responsables del bien común		





## **Capítulo V:**

### **Contexto de la Investigación.**



**Anexo XIII. PROFESIÓN DEL PADRE Y DE LA MADRE.**

**CURSO ESCOLAR 2007/08.**

PROFESIÓN	ED. INFANTIL		ED. PRIMARIA		E.S.O.		TOTAL	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
1 Jefe sección	2	1	2	---	---	---	4	1
2 Pescadero	---	---	1	1	---	---	1	1
3 Economista	---	---	1	2	3	---	4	2
4 Policía	---	---	2	1	---	---	2	1
6 Dependiente	4	9	13	14	7	10	24	33
7 Camarero	3	6	15	6	7	3	25	15
8 Conductor	27	---	31	---	18	---	76	---
9 Metalúrgico	1	---	2	---	3	---	6	---
10 Soldador	3	---	1	---	1	---	5	---
11 Cerrajero	---	---	1	---	---	---	1	---
12 Fontanero	1	---	2	---	---	---	3	---
14 Secretaria	---	6	---	9	---	---	---	15
16 Informático	2	2	8	3	4	1	14	6
19 Delegado ventas	---	---	---	---	2	---	2	---
20 Administrativo	13	19	21	50	12	22	46	91
21 Profesor	---	24	2	6	3	9	5	39
22 Sus labores	---	37	---	101	---	89	---	227
23 Peluquera	---	9	---	8	---	9	---	26
24 Empleado de Almacén	---	---	2	---	4	1	6	1
25 Representante	---	---	1	1	2	---	3	1
26 Taxista	1	1	2	---	4	---	7	1
27 Asistenta	---	4	---	17	---	12	---	33
28 Funcionario	3	2	12	5	3	5	18	12
29 Empl. Metro	---	---	2	---	4	---	6	---
30 Comercio	1	1	1	---	5	3	7	4

Anexos Capítulo V

PROFESIÓN	ED. INFANTIL		ED. PRIMARIA		E.S.O.		TOTAL	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
31 Visitador Médico	---	---	---	---	1	---	1	---
32 Mecánico	3	---	16	---	9	---	28	---
33 Ing Industrial	1	---	2	2	3	---	6	2
34 Protésico	1	---	---	1	---	1	1	2
35 Tapicero	---	---	---	---	2	1	2	1
36 Autónomo	---	---	1	---	1	1	2	1
37 Gasista	---	---	1	---	1	---	2	---
38 Pensionista	---	---	---	---	1	---	1	---
39 Fotógrafo	---	---	1	---	1	---	2	---
40 Marmolista	2	---	3	---	3	---	8	---
41 V Seguridad	3	---	8	---	10	2	21	2
42 Delineante	2	---	1	1	3	---	6	1
43 Puericultora	---	---	---	1	---	---	---	1
44 Abogado	---	3	3	6	---	1	3	10
46 Médico	---	---	2	---	1	---	3	---
47 Carpintero	2	---	4	---	1	---	7	---
48 Procurador	---	---	---	---	---	1	---	1
49 Bibliotecaria	---	---	---	1	---	1	---	2
50 Pintor	3	---	8	---	3	---	14	---
51 Auxiliar Enfermería	---	1	---	7	2	3	2	11
52 Ceramista	1	---	2	---	---	---	3	---
53 Panadero	---	---	1	---	---	---	1	---
54 Operadora	---	---	---	2	1	1	1	3
55 Empleado CTNE	1	---	1	---	2	---	4	---
56 Maquinista	---	---	2	---	1	---	3	---
57 A.T.S.	---	---	---	5	---	3	---	8
58 Construcción	7	---	9	---	17	---	33	---

Anexos Capítulo V

PROFESIÓN	ED. INFANTIL		ED. PRIMARIA		E.S.O.		TOTAL	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
59 Auxiliar de Farmacia	---	---	---	---	---	2	---	2
60 Cajera	---	---	---	2	---	2	---	4
61 Téc. Jardín de Infancia	---	---	---	2	---	---	---	2
62 Celador	---	---	1	---	---	---	1	---
63 Ayudante de Laboratorio	---	---	1	1	1	---	2	1
64 Hostelería	4	2	5	1	2	3	11	6
65 Ordenanza	---	1	---	---	---	---	---	1
66 Agricultor	---	---	1	---	1	---	2	---
67 Electrónico	---	---	4	1	2	---	6	1
68 Industrial	1	1	1	1	4	---	6	2
69 Electricista	---	---	6	---	2	---	8	---
71 Artes Gráficas	2	---	3	1	4	---	9	1
72 Publicitaria	---	1	---	---	1	---	1	1
73 Empl. Banca	---	---	4	1	1	---	5	1
74 Cocinero	---	1	1	3	3	1	4	5
75 Empresario	2	---	1	---	1	---	4	---
76 Empl E.M.T.	2	---	2	---	2	---	6	---
77 Modista	---	1	---	---	---	1	---	2
78 Cristalero	1	---	1	---	---	---	2	---
81 Ingenio O.P.	---	---	1	---	1	---	2	---
82 Cartero	---	---	---	---	1	---	1	---
83 Grabador	1	---	---	---	---	2	1	2
84 Controlador	---	---	1	---	---	---	1	---
85 Jardinero	1	---	1	---	---	---	2	---
86 Montador de Aire Acondic.	1	---	2	---	---	---	3	---
87 Parado	1	---	1	---	2	1	4	1

Anexos Capítulo V

PROFESIÓN	ED. INFANTIL		ED. PRIMARIA		E.S.O.		TOTAL	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
89 Conserje	2	---	1	---	1	---	4	---
90 Físico	---	---	---	---	---	1	---	1
91 Psicólogo	---	---	---	---	---	1	---	1
94 Insp. Seguridad	---	---	---	---	---	1	---	1
95 Ins. Seguros	---	1	---	---	---	---	---	1
96 Decorador	---	1	---	---	---	---	---	1
100 Manteni- miento	1	---	3	---	2	---	6	---
102 Telefonista	1	1	---	---	---	---	1	1
108 Empleado	10	5	7	3	3	3	20	11
109 Peletero	---	---	---	---	---	1	---	1
110 Acuchilla- dor de parquet	---	---	1	---	---	---	1	---
112 Aux Clínica	---	---	---	---	---	1	---	1
115 Tornero	---	---	1	---	1	---	2	---
116 Pulidor	---	---	---	---	1	---	1	---
118 Carnicero	1	---	4	---	2	---	7	---
122 Asesor Fiscal	---	1	---	---	---	---	---	1
123 Graduado Social	---	---	1	---	---	---	1	---
127 Técnico Montador	2	---	---	---	---	---	2	---
128 Ing. Teleco.	---	---	1	---	---	---	1	---
130 Litógrafo	---	---	1	---	---	---	1	---
131 Estheticien	---	---	---	1	---	---	---	1
132 Comercial	1	3	4	2	1	---	6	5
136 Zapatero	1	1	---	---	---	---	1	1

Anexos Capítulo V

PROFESIÓN	ED. INFANTIL		ED. PRIMARIA		E.S.O.		TOTAL	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
137 Técnico Electromecánico	---	---	1	---	---	---	1	---
139 Chapista	---	---	---	---	1	---	1	---
140 Cerrajero	---	---	2	---	---	---	2	---
141 Empl Renfe	---	---	1	---	---	---	1	---
143 Masajista	---	---	---	1	---	---	---	1
144 Turismo	---	1	---	1	---	---	---	2
145 Clasificadora	---	---	---	1	---	---	---	1
148 Bombero	---	---	2	---	---	---	2	---
150 Valet(Hotel)	---	---	1	---	---	---	1	---
151 Encofrador	1	---	---	---	---	---	1	---
154 Prof. de Autoescuela	1	---	1	---	---	---	2	---
157 Mensajero	2	---	4	---	2	---	8	---
158 Director Técnico	---	---	1	---	---	---	1	---
159 Técnico Informático	---	1	---	---	---	---	---	1
160 Ing Software	---	---	1	---	---	---	1	---
161 Guía Turística	---	---	---	1	---	---	---	1
162 Infografista	---	---	2	1	---	---	2	1
163 Asesor Inmobiliario	1	---	1	---	---	---	2	---
164 Casino	---	---	1	---	---	---	1	---
165 Relaciones Públicas	---	---	---	2	---	---	---	2
166 Pocero	---	---	1	---	---	---	1	---
167 Ferralla	3	---	2	---	---	---	5	---



PROFESIÓN	ED. INFANTIL		ED. PRIMARIA		E.S.O.		TOTAL	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
168 Mensajero	---	---	3	---	---	---	3	---
169 Gestor	1	---	---	---	---	---	1	---
170 Técnico Agrícola Forest.	---	---	---	---	1	---	1	---
173 Limpiadora	---	4	---	6	---	1	---	11
174 Ayudante Comedor	---	1	---	---	---	1	---	2
175 Enfermera	---	2	---	---	---	---	---	2
176 Reciclaje	1	---	---	---	---	---	1	---
179 Instalador	1	---	2	---	---	---	3	---
180 Subgober- nante	1	---	---	---	---	---	1	---
181 Aux. de Servicios	1	---	---	1	---	---	1	1
183 Ingeniero Técnico	---	---	2	---	1	---	3	---
184 Pladurista	---	---	---	---	1	---	1	---
185 Futbolista	---	---	1	---	---	---	1	---
186 Técnico Imagen	1	---	---	---	---	---	1	---
187 Transportista	1	---	---	---	---	---	1	---
189 Óptico/a	1	1	---	---	---	---	1	1
190 Subinspec- tor de Trabajo	1	---	1	---	---	---	2	---
191 Contable	---	2	---	---	2	1	2	3
192 Osteopata	---	1	---	---	---	---	---	1
193 Ferroviario	1	---	---	---	---	---	1	---
194 Téc Radio- diagnóstico	---	1	---	---	---	---	---	1
195 Periodista	---	---	---	1	---	---	---	1

Anexos Capítulo V

PROFESIÓN	ED. INFANTIL		ED. PRIMARIA		E.S.O.		TOTAL	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
196 Odontólogo	---	2	---	---	---	---	---	2
197 Gerente	1	---	---	---	---	---	1	---
198 Costurera	---	---	---	---	---	2	---	2
199 Frutero	---	---	---	---	1	---	1	---

## Anexo XIV. DATOS DE LAS FAMILIAS

Curso 2007/2008

### 1. PERSONAS QUE CONVIVEN EN LA VIVIENDA FAMILIAR.

Número de personas que conviven en la vivienda familiar en Educación Infantil (datos aproximados).

EDUCACIÓN INFANTIL							
Nº de personas	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	TOTAL E.I.
2	---	---	---	---	---	---	---
3	5	5	9	2	4	9	34
4	14	14	11	12	17	11	79
5	5	4	2	4	1	4	20
6	---	---	2	5	---	1	8
7 o más	---	---	1	2	1	---	4
Total	24	23	25	25	23	25	145

Número de personas que conviven en la vivienda familiar en Educación Primaria (datos aproximados).

EDUCACIÓN PRIMARIA													
Nº de personas	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	4º A	4º B	5º A	5º B	6º A	6º B	Total E.P.
2	2	1	1	---	---	1	1	---	---	1	3	1	11
3	2	5	4	1	6	7	4	3	6	2	6	3	49
4	13	14	13	18	15	14	12	15	12	12	12	21	171
5	7	2	4	3	1	2	7	7	3	3	6	3	48
6	1	1	2	1	1	1	1	1	---	2	---	---	11
7 o más	---	1	1	2	1	1	2	1	---	1	---	---	10
Total	25	24	25	25	24	26	27	27	21	21	27	28	300

Número de personas que conviven en la vivienda familiar en Educación Secundaria Obligatoria (datos aproximados).

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA									
Nº de personas	1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	3ºA	3ºB	4ºA	4ºB	Total ESO
2	1	2	---	1	1	1	---	1	7
3	3	5	10	10	7	4	2	3	44
4	15	14	16	15	14	8	15	13	110
5	9	4	2	3	5	6	2	6	37
6	---	---	2	1	2	2	---	1	8
7 o más	1	5	---	---	---	2	---	---	8
Total	29	30	30	30	29	23	19	24	214

Número de personas que conviven en la vivienda familiar.

Nº de Personas	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL
2	---	11	7	18
3	34	49	44	127
4	79	171	110	360
5	20	48	37	105
6	8	11	8	27
7 o más	4	10	8	22
Total	145	300	214	659

## 2. TIPO DE FAMILIA.

Tipo de familia en Educación Infantil.

EDUCACIÓN INFANTIL							
Tipología familiar	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	Total E.I.
Madre+Padre+Hijos	22	20	22	24	20	24	132
Padre+Hijos	---	---	---	---	---	---	---
Madre+Hijos	2	2	3	---	3	1	11
Tutores+Niños	---	---	---	---	---	---	---
Padre/Madre+Compañero/a+Niños	---	1	---	1	---	---	2
TOTAL	24	23	25	25	23	25	145

Tipo de familia en Educación Primaria.

EDUCACIÓN PRIMARIA													
Tipología familiar	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	4º A	4º B	5º A	5º B	6º A	6º B	Total E.P.
Madre+Padre+Hijos	21	20	20	21	19	22	19	24	21	20	24	26	257
Padre+Hijos	---	1	---	---	---	1	---	---	---	---	---	---	2
Madre+Hijos	2	2	1	2	2	1	5	1	---	1	2	2	21
Tutores+Niños	2	---	---	2	---	---	2	1	---	---	---	---	7
Padre/Madre+Compañero/a+Niños	---	1	---	---	3	2	1	1	---	---	1	---	9
Madre+Hijo+Abuelos+Tía	---	---	3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	3
Padre+Madre+Abuelos+Tío+Primo y otras personas	---	---	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1
Total	25	24	25	25	24	26	27	27	21	21	27	28	300

Tipo de familia en Educación Secundaria Obligatoria.

<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>									
<b>Tipología familiar</b>	<b>1ºA</b>	<b>1ºB</b>	<b>2ºA</b>	<b>2ºB</b>	<b>3ºA</b>	<b>3ºB</b>	<b>4ºA</b>	<b>4ºB</b>	<b>Total ESO</b>
Madre+Padre+Hijos	19	26	22	22	21	7	14	18	149
Padre+Hijos	---	---	---	1	---	1	---	---	2
Madre+Hijos	2	3	2	4	5	11	4	5	36
Tutores+Niños	1	1	---	1	---	---	---	---	3
Padre/Madre+ Compañero/a+ Niños	7	---	6	2	3	4	1	1	24
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>214</b>

Tipo de familia.

<b>Nº de Personas</b>	<b>E. INFANTIL</b>	<b>E. PRIMARIA</b>	<b>E.S.O.</b>	<b>TOTAL</b>
Madre+Padre+Hijos	132	257	149	538
Padre+Hijos	---	2	2	4
Madre+Hijos	11	21	36	68
Tutores+Niños	---	7	3	10
Padre/Madre+ Compañero/a+ Niños	2	9	24	35
Madre+Hijo+ Abuelos+Tía	---	3	---	3
Padre+Madre+ Abuelos+Tío+ Primo y otras personas	---	1	---	1
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>300</b>	<b>214</b>	<b>659</b>

### 3. NÚMERO DE HIJOS EN LA UNIDAD FAMILIAR.

Número de hijos en cada unidad familiar en Educación Infantil.

EDUCACIÓN INFANTIL							
Nº de hijos	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	TOTAL E.I.
1	6	5	10	8	7	9	45
2	13	16	12	13	15	11	80
3	5	2	2	4	1	4	18
4	---	---	---	---	---	1	1
5	---	---	---	---	---	---	---
6 o más	---	---	1	---	---	---	1
Total	24	23	25	25	23	25	145

Número de hijos en cada unidad familiar en Educación Primaria.

EDUCACIÓN PRIMARIA													
Nº de hijos	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	4º A	4º B	5º A	5º B	6º A	6º B	Total E.P.
1	3	5	7	7	6	7	5	4	3	3	10	6	66
2	17	17	16	16	16	13	15	15	16	12	10	20	183
3	5	2	2	2	1	1	5	6	1	5	5	2	37
4	---	---	---	---	1	1	2	2	1	1	1	---	9
5	---	---	---	---	---	4	---	---	---	---	1	---	5
6 o más	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total	25	24	25	25	24	26	27	27	21	21	27	28	300



Número de hijos en cada unidad familiar en Educación Secundaria Obligatoria.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA									
Nº de hijos	1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	3ºA	3ºB	4ºA	4ºB	Total ESO
1	2	6	---	9	4	2	---	1	24
2	17	17	10	18	17	10	15	18	122
3	7	3	12	3	6	8	3	5	47
4	2	4	6	---	2	2	1	---	17
5	---	---	2	---	---	1	---	---	3
6 o más	1	---	---	---	---	---	---	---	1
Total	29	30	30	30	29	23	19	24	214

Número de hijos en cada unidad familiar.

Nº de Personas	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL
1	45	66	24	135
2	80	183	122	385
3	18	37	47	102
4	1	9	17	27
5	---	5	3	8
6 o más	1	---	1	2
Total	145	300	214	659

#### 4. DESESTRUCTURACIÓN FAMILIAR.

Desestructuración familiar en Educación Infantil.

EDUCACIÓN INFANTIL							
Situación familiar	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	TOTAL E.I.
Divorcio	---	---	---	---	---	1	1
Separación	2	3	3	1	2	---	11
Abandono	---	---	---	1	---	---	1
Separación por inmigración	---	---	---	---	---	---	---

Desestructuración familiar en Educación Primaria.

EDUCACIÓN PRIMARIA													
Situación familiar	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	4º A	4º B	5º A	5º B	6º A	6º B	Total E.P.
Divorcio	---	---	1	---	1	---	5	---	1	---	---	1	9
Separación	2	3	---	4	3	3	2	3	---	---	3	1	24
Abandono	---	---	---	1	---	---	---	---	---	---	---	---	1
Separación por inmigración	1	1	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	3

Desestructuración familiar en Educación Secundaria Obligatoria.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA										
Nº de hijos	1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	3ºA	3ºB	4ºA	4ºB	Total ESO	
Divorcio	2	2	2		1	2	2		11	
Separación	6	1	3	6	4		1	3	24	
Abandono				1					1	
Separación por inmigración			3	1		1	2		7	

Desestructuración familiar.

<b>Nº de Personas</b>	<b>E. INFANTIL</b>	<b>E. PRIMARIA</b>	<b>E.S.O.</b>	<b>TOTAL</b>
Divorcio	1	9	11	21
Separación	11	24	24	59
Abandono	1	1	1	3
Separación por inmigración	---	3	7	10
Total	13	37	43	93

## **Capítulo VI:**

### **Informe Etnográfico.**



**Anexo XV.**

Madrid, a 14 de Enero de 2008.

Estimados padres y madres:

Mi nombre es M<sup>a</sup> José Arenal, soy salesiana y trabajo en el Colegio San José como profesora en Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente estoy realizando la Tesis Doctoral en Pedagogía sobre el sistema educativo salesiano.

Después de comunicar esta investigación a la Dirección del Colegio San José, solicito vuestro permiso para que vuestros hijos participen en ella, a través de la **grabación de sesiones de clase**, con la presencia del profesor habitual en el aula. Las grabaciones serán sólo utilizadas para el trabajo de Tesis Doctoral.

Si no decís nada en contra **antes** del viernes **18 de enero**, interpretaré que deseáis colaborar en la investigación.

Agradezco de antemano vuestra colaboración, atentamente,

M<sup>a</sup> José Arenal Jorquera

**Anexo XVI. LISTA DE CONTROL N° 1**

**GRUPO 6° B – EDUCACIÓN PRIMARIA**

Asignatura: Conocimiento del Medio.

Lugar: Aula ordinaria. Fecha: 23, 29 Enero y 6, 27 Febrero

Lugar: Aula de Informática Fecha: 19 Febrero

<b>CATEGORÍAS</b> (observar la presencia de cada categoría)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra, se valora su intervención, interacción entre alumnos y con la profesora.	X	
2. Respeto al manifestarse y al hablar del alumno.	X	
3. El alumno se siente libre de intervenir, siempre que previamente levante la mano.	X	
4. La profesora da libertad al alumno para que intervenga con orden, cuando se le da la palabra.	X	
5. Valoración de las intervenciones del alumno a la clase.	X	
6. Valoración de las intervenciones del alumno a la profesora.	X	
7. Interacción (feed-back) entre alumnos y educada.	X	
8. Participación del alumno en el aula: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación.	X	
9. La aceptación de la reciprocidad hombre-mujer, en clave de igualdad pues intervienen ellos y ellas.	X	
10. La solidaridad	X	
11. La responsabilidad en las acciones cotidianas en el orden, trabajo y distribución de tareas en el aula.	X	
12. Encuentro, acogida. Se respira buen ambiente de acogida entre los alumnos y con la educadora.	X	
13. El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias con normalidad	X	
14. La profesora respeta y valora la pluralidad y las diferencias	X	
15. El cumplimiento preciso y constante del propio deber. Los alumnos lo saben y lo practican. La educadora se lo recuerda en distintos momentos	X	
16. El valor del silencio, para hacer un buen trabajo y respetar el trabajo de los demás.	X	
17. Educa a través del grupo. Ejerce la cooperación y el trabajo en equipo. Predomina el trabajo individual pero existe una interacción constante en el aula.		X
18. Convive en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia. Existe siempre una gran espontaneidad, con risas en varias ocasiones.	X	
19. Todos se sienten responsables del bien común, tanto en el trabajo como en las aportaciones de cada uno.	X	

**Anexo XVII. LISTA DE CONTROL N° 2**

**GRUPO 6° B – EDUCACIÓN PRIMARIA**

Asignatura: Matemáticas.

Lugar: Aula Ordinaria. Fecha: 12, 15, 26 Febrero y 11 Marzo

Lugar: Aula de Tecnología Fecha: 1 Febrero y 11 Abril

<b>CATEGORÍAS</b> (observar la presencia de cada categoría)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra, se valora su intervención, interacción entre alumnos y con la profesora.	X	
2. Respeto al manifestarse y al hablar del alumno.	X	
3. El alumno se siente libre de intervenir.	X	
4. La profesora da libertad al alumno para que intervenga,	X	
5. Valoración de las intervenciones del alumno a la clase, respondiendo con un refuerzo positivo o pidiendo a los demás compañeros a ver qué les parece.	X	
6. Valoración de las intervenciones del alumno a la profesora.	X	
7. Interacción (feed-back) entre alumnos y educadora, es frecuente.	X	
8. Participación del alumno en el aula: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación.	X	X
9. La aceptación de la reciprocidad hombre-mujer, en plano de igualdad.	X	
10. La solidaridad	X	
11. La responsabilidad en las acciones cotidianas.	X	
12. Encuentro, acogida	X	
13. El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias. En el aula ordinaria, en la forma de realización de ejercicios. En el aula de tecnología, en la realización creativa del ejercicio planteado a cada grupo.	X	
14. La profesora respeta y valora la pluralidad y las diferencias	X	
15. El cumplimiento preciso y constante del propio deber.	X	
16. El valor del silencio.	X	
17. Educa a través del grupo. Ejerce la cooperación y el trabajo en equipo. En el aula ordinaria existe un trabajo individual casi constantemente. En el aula de tecnología se realiza siempre un trabajo cooperativo.	X	X
18. Convive en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia	X	
19. Todos se sienten responsables del bien común	X	



**Anexo XVIII. LISTA DE CONTROL N° 3**

**GRUPO 6° B – EDUCACIÓN PRIMARIA**

Asignatura: Música y Dramatización.

Lugar: Aula de Música.

Fecha: 1, 19, 29 Febrero y 11 Marzo

<b>CATEGORÍAS</b> (observar la presencia de cada categoría)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra, se valora su intervención, interacción entre alumnos y con el profesor.	X	
2. Respeto al manifestarse y al hablar del alumno.	X	
3. El alumno se siente libre de intervenir.	X	
4. El profesor da libertad al alumno para que intervenga,	X	
5. Valoración de las intervenciones del alumno a la clase.	X	
6. Valoración de las intervenciones del alumno al profesor.	X	
7. Interacción (feed-back) entre alumnos y educadores.	X	
8. Participación del alumno en el aula: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación. Los alumnos organizan con mucha creatividad, realizan la preparación de todas las actividades y ensayos.	X	
9. La aceptación de la reciprocidad hombre-mujer, en plano de igualdad.	X	
10. La solidaridad con el trabajo de cada grupo en Dramatización y con el trabajo de cada uno de los compañeros en Música.	X	
11. La responsabilidad en las acciones cotidianas, en los ensayos, actuaciones y exámenes.	X	
12. Encuentro, acogida.	X	
13. El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias	X	
14. El profesor respeta y valora la pluralidad y las diferencias	X	
15. El cumplimiento preciso y constante del propio deber. Dramatización: ensayos, silencios, actuación con seriedad, saber escuchar al otro grupo. Música: atentos a tocar al unísono con todos los compañeros.	X	
16. El valor del silencio para que el trabajo de cada grupo salga bien en Dramatización y para tocar en grupo en Música.	X	
17. Educa a través del grupo. Ejerce la cooperación y el trabajo en equipo	X	
18. Convive en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia. Risas y comentarios espontáneos tanto por parte del profesor como de los alumnos.	X	
19. Todos se sienten responsables del bien común	X	

**Anexo XIX. LISTA DE CONTROL N° 4**

**GRUPO 6° B – EDUCACIÓN PRIMARIA**

Asignatura: Lengua.

Lugar: Aula ordinaria.

Fecha: 7, 12, 14 Febrero y 11 Marzo y 22 Abril

<b>CATEGORÍAS</b> (observar la presencia de cada categoría)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra, se valora su intervención, interacción entre alumnos y con la profesora.	X	
2. Respeto al manifestarse y al hablar del alumno.	X	
3. El alumno se siente libre de intervenir.	X	
4. La profesora da libertad al alumno para que intervenga,	X	
5. Valoración de las intervenciones del alumno a la clase.	X	
6. Valoración de las intervenciones del alumno a la profesora.	X	
7. Interacción (feed-back) entre alumnos y educadora.	X	
8. Participación del alumno en el aula: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación.	X	
9. La aceptación de la reciprocidad hombre-mujer, en plano de igualdad.	X	
10. La solidaridad en todas las actividades de colaboración y ayuda. Caso especial: el guardaespaldas.	X	
11. La responsabilidad en las acciones cotidianas tanto en el trabajo cotidiano de cada alumno como en otras tareas que realizan algunos alumnos de control del trabajo de cada alumno (dictados y ortografía).	X	
12. Encuentro, acogida. Se respira un buen ambiente de acogida entre los alumnos y con la profesora.	X	
13. El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias.	X	
14. La profesora respeta y valora la pluralidad y las diferencias, y así se lo hace ver a los alumnos.	X	
15. El cumplimiento preciso y constante del propio deber. La educadora se lo recuerda en muchos momentos.	X	
16. El valor del silencio para realizar un buen trabajo.	X	
17. Educa a través del grupo. Ejerce la cooperación y el trabajo en equipo. Mención especial: “Nuestro libro loco” y “El guardaespaldas”.	X	
18. Convive en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia	X	
19. Todos se sienten responsables del bien común.	X	

**Anexo XX. LISTA DE CONTROL N° 5**

**GRUPO 6° B – EDUCACIÓN PRIMARIA**

Asignatura: Educación Física.

Lugar: Gimnasio

Fecha: 21 Febrero y 6 Marzo y 3, 10 Abril

Lugar: Patio

Fecha: 7 Abril

<b>CATEGORÍAS</b> (observar la presencia de cada categoría)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra, se valora su intervención, interacción entre alumnos y con el profesor. El profesor responde a sus interrogantes y miedos, les da seguridad.	X	
2. Respeto al manifestarse y al hablar del alumno.	X	
3. El alumno se siente libre de intervenir.	X	
4. El profesor da libertad al alumno para que intervenga, controlado por los tiempos y actividades que el profesor plantea.	X	
5. Valoración de las intervenciones del alumno a la clase.	X	
6. Valoración de las intervenciones del alumno al profesor.	X	
7. Interacción (feed-back) entre alumnos y educadores.	X	
8. Participación del alumno en el aula: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación.	X	
9. La aceptación de la reciprocidad hombre-mujer, sin hacer distinciones.	X	
10. La solidaridad y ánimo a los compañeros que más les cuesta.	X	
11. La responsabilidad en las acciones cotidianas.	X	
12. Encuentro, acogida.	X	
13. El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias en la realización de cada ejercicio.	X	
14. El profesor respeta y valora la pluralidad y las diferencias en la realización de cada ejercicio.	X	
15. El cumplimiento preciso y constante del propio deber. A algunos les cuesta más que a otros pero todos intentan hacer todo lo mejor que pueden. En esto tiene un papel fundamental el profesor que siempre da ánimos e indica la posibilidad de cómo hacerlo en el caso de que los alumnos sientan miedo de hacer algún ejercicio.	X	
16. El valor del silencio. Muy importante en la barra de equilibrio. El profesor promueve el silencio en los ejercicios individuales para que los hagan mejor y más tranquilos.	X	
17. Educa a través del grupo. Ejerce la cooperación y el trabajo en equipo. Trabajo en equipo en los ejercicios de balones y en deportes. El profesor estimula la cooperación entre los alumnos para apoyarse y animarse unos a otros.	X	
18. Convive en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia	X	
19. Todos se sienten responsables del bien común	X	

**Anexo XXI. LISTA DE CONTROL N° 6**

GRUPO 2° E.S.O. – PROGRAMA DE COMPENSATORIA

Asignatura: Ciencias Sociales.

Lugar: Aula ordinaria

Fecha: 22 Enero y 11, 26 Febrero y 4, 6 Marzo

y 6, 8 Abril

<b>CATEGORÍAS</b> (observar la presencia de cada categoría)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra siempre, se valora su intervención, interacción constante entre alumnos y con la profesora.	X	
2. Respeto al manifestarse y al hablar del alumno.	X	
3. El alumno se siente libre de intervenir. A veces Antonio se pasa en sus intervenciones y la profesora tiene que pararle y recordar lo que debe hacer y cómo comportarse.	X	
4. La profesora da libertad al alumno para que intervenga,	X	
5. Valoración de las intervenciones del alumno a la clase en un altísimo grado.	X	
6. Valoración de las intervenciones del alumno al profesor.	X	
7. Interacción continua (feed-back) entre alumnos y educadora.	X	
8. Participación constante del alumno en el aula: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación.	X	
9. La aceptación de la reciprocidad hombre-mujer	X	
10. La solidaridad entre ellos. Ayuda mutua en el trabajo dual o en grupo.	X	
11. La responsabilidad en las acciones cotidianas. La profesora trata de inculcársela cada día porque les cuesta responder a la tarea de clase en cada momento y también a la que tienen que hacer en casa.	X	
12. Encuentro, acogida. En la primera clase de cada día la profesora dedica un rato a preguntarse cómo están.	X	
13. El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias. La profesora se lo inculca constantemente. Percibimos que les cuesta en especial una alumna del este europeo, por su forma de ser y manifestarse a los demás.	X	
14. La profesora respeta y valora siempre la pluralidad y las diferencias	X	
15. El cumplimiento preciso y constante del propio deber. La profesora se lo inculca pero en general les cuesta cumplir con sus deberes. Han hecho un camino.	X	
16. El valor del silencio para trabajar.	X	
17. Educa a través del grupo de compensatoria. Ejerce la cooperación y el trabajo en equipo. Especial mención merecen los trabajos a dúo, en grupo y los juegos por equipos.	X	
18. Convive en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia. La armonía depende del día, de cómo venga cada uno. Siempre hay alegría.	X	
19. Todos se sienten responsables del bien común. Lo saben, en general lo cuidan pero depende de cómo venga cada uno.	X	

**Anexo XXII. LISTA DE CONTROL N° 7**

GRUPO 2° E.S.O. – PROGRAMA DE COMPENSATORIA

Asignatura: Lengua.

Lugar: Aula ordinaria

Fecha: 5, 12, 26 Febrero y 4, 11 Marzo y

1, 8, 15 Abril

<b>CATEGORÍAS</b> (observar la presencia de cada categoría)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra, se valora su intervención, interacción entre alumnos y con la profesora; tanto en las explicaciones como en la realización y corrección de esquemas para aprender a estudiar.	X	
2. Respeto al manifestarse y al hablar del alumno. Aspecto muy cuidado por la diversidad de los alumnos.	X	
3. El alumno se siente libre de intervenir. Aspecto muy cuidado por la diversidad de los alumnos.	X	
4. La profesora da libertad al alumno para que intervenga siempre.	X	
5. Valoración de las intervenciones del alumno a la clase.	X	
6. Valoración de las intervenciones del alumno a la profesora.	X	
7. Interacción (feed-back) entre alumnos y educadora, durante las explicaciones y en la realización y corrección de esquemas.	X	
8. Participación del alumno en el aula: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación.	X	
9. La aceptación de la reciprocidad hombre-mujer en igualdad de condiciones.	X	
10. La solidaridad se manifiesta en el trabajo dual y siempre que un alumno sale a la pizarra.	X	
11. La responsabilidad en las acciones cotidianas se inculca y se sigue por parte de la profesora pero es un trabajo continuo y agotador.	X	
12. Encuentro, acogida. La primera pregunta que hace la profesora por la mañana a cada alumno es <i>¿Cómo estás?</i>	X	
13. El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias.	X	
14. La profesora respeta y valora la pluralidad y las diferencias. Fomenta la diversidad de opiniones y formas de hacer. Por ejemplo, en la realización y presentación de esquemas.	X	
15. El cumplimiento preciso y constante del propio deber. Se pide y es objeto de seguimiento por parte de la profesora. Es un trabajo arduo.	X	
16. El valor del silencio cuesta pero hay ratos en que se consigue.	X	
17. Educa a través del grupo. Ejerce la cooperación y el trabajo en equipo. Ayuda mutua siempre para cumplir con el deber. Trabajo cooperativo en dúos y de todo el grupo de compensatoria.	X	
18. Convive en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia que se manifiesta en el lenguaje.	X	
19. Todos se sienten responsables del bien común. Pues cuando no funciona enseguida se dialoga. Lo potencia mucho la profesora a través del diálogo. Conexión con los MCS: Fama y Física y Química.	X	

**Anexo XXIII. LISTA DE CONTROL N° 8**

GRUPO 2° E.S.O. – PROGRAMA DE COMPENSATORIA

Asignatura: Matemáticas.

Lugar: Aula ordinaria.

Fecha: 4, 21, 26 Febrero y 3, 6 Marzo y 29 Abril

<b>CATEGORÍAS</b> (observar la presencia de cada categoría)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Importancia del alumno en el aula: se le da la palabra, se valora su intervención, interacción entre alumnos y con la profesora.	X	
2. Respeto al manifestarse y al hablar del alumno.	X	
3. El alumno se siente libre de intervenir.	X	
4. El profesor da libertad al alumno para que intervenga,	X	
5. Valoración de las intervenciones del alumno a la clase.	X	
6. Valoración de las intervenciones del alumno a la profesora.	X	
7. Interacción continua (feed-back) entre alumnos y educadora.	X	
8. Participación del alumno en el aula: actividades, en acciones no totalmente curriculares, en organización y planificación.	X	
9. La aceptación de la reciprocidad hombre-mujer, en igualdad.	X	
10. La solidaridad a través de la ayuda mutua en la realización de ejercicios y en los momentos en que trabajan en dúos.	X	
11. La responsabilidad en las acciones cotidianas. La profesora trata de inculcarla.	X	
12. Encuentro, acogida	X	
13. El alumno respeta y valora la pluralidad y las diferencias. Aunque se da alguna dificultad de forma esporádica.	X	
14. La profesora siempre respeta y valora la pluralidad y las diferencias.	X	
15. El cumplimiento preciso y constante del propio deber. La profesora trata de inculcarlo.	X	
16. El valor del silencio para realizar bien el trabajo.	X	
17. Educa a través del grupo. Ejerce la cooperación y el trabajo en equipo	X	
18. Convive en armonía y alegría, imbuidos por el ambiente de familia. La profesora cuida la buena convivencia entre los alumnos. Cuando surge un problema se utiliza el diálogo para solventarlo.	X	
19. Todos se sienten responsables del bien común. Son muy conscientes de ello por el proceso que han hecho cada uno.	X	

**Anexo XXIV.**

Madrid, a 12 de Mayo de 2008.

Estimado AMPA:

Mi nombre es M<sup>a</sup> José Arenal, soy salesiana y trabajo en el Colegio San José como profesora en Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente estoy realizando la Tesis Doctoral en Pedagogía sobre el sistema educativo salesiano. He estado en los últimos meses como observadora en 6º B de Educación Primaria y en 2ºB de ESO-Compensatoria.

Me gustaría conversar con vosotros sobre algunas cuestiones:

1. En cuanto a la organización del centro, ¿os parece adecuada la presencia en cada aula de alumnado de diferentes países? ¿Cómo veis la situación actualmente?
2. Respecto al trabajo educativo que se lleva a cabo con vuestros hijos e hijas, ¿qué os parecen las tareas que hacen?, ¿cómo lo viven vuestros hijos?
3. ¿Cómo veis vosotros la relación entre las familias y el centro? Ocasiones, motivos, frecuencia.
4. ¿Cuál es el papel del AMPA en el centro?

Quedo a vuestra entera disposición para que me digáis el día y la hora de la conversación. Agradezco de antemano vuestra colaboración, atentamente,

M<sup>a</sup> José Arenal Jorquera

---

